

LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA



.3

Anno II

Luglio | Dicembre 2023

ea
ANICIA

La Scuola e l'Uomo
è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca
ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma
Anno II - Numero 3 – Luglio | Dicembre 2023

Direttori
Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile
Pasquale Marro

Comitato Redazionale
Francesca Giammona
Maria Luisa Lagani
Caterina Spezzano
Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione
Elena Fazi

© 2023 | Editoriale Anicia Srl
Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma
editoria@anicia.it

Progetto grafico
BP | Bonini Patrizio
patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori
Tel. 06 6875584
Presidenza: presidenza@uciim.it
Segreteria: segreteria@uciim.it
Tesseramento: tesseramento@uciim.it
Redazione: redazione@uciim.it
Amministrazione: amministrazione@uciim.it
Consulenza: consulenza@uciim.it
Webmaster: webmaster@uciim.it
Sito internet: www.uciim.it

Finito di stampare: Dicembre 2023
ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof.ssa Rosalba Candela (*Presidente UCIIM*),
Prof. Luciano Corradini (*Università Roma Tre*),
Prof. Giombattista Amenta (*Università di Messina*)
Prof. Raffaele Ciambrone (*Università di Pisa*),
Prof.ssa Annamaria Curatola (*Università di Messina*)
Dott.ssa Elena Fazi (*UCIIM*),
Prof. Roberto Maragliano (*Università Roma Tre*),
Prof.ssa Paolina Mulè (*Università di Catania*)
Prof.ssa Loredana Perla (*Università di Bari*),
Prof. Andrea Porcarelli (*Università di Padova*),
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (*Universidad Autónoma de Madrid*),
Dott.ssa Caterina Spezzano (*Ministero dell'Istruzione*),
Prof. Pierpaolo Triani (*Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*).

Sommario

La Scuola e l'Uomo | Ricerca Anno II | N. 3

ELENA FAZI

Editoriale

SANDRA CHISTOLINI

Lo sguardo critico degli adolescenti in Italia sulla guerra in Ucraina

PAOLO DI REMIGIO

La pedagogia naturalistica e i suoi problemi

ANDREA PORCARELLI, PAOLA GARBIN

Dalla memoria all'educazione: il ruolo dei testimoni nel ricordo di eventi epocali

LUCIANO CORRADINI

Scuola comunità educativa, cittadinanza e Costituzione

VINCENZO LIFRANCHI

Un approccio pedagogico alla teoria delle organizzazioni: la Scuola-Amministrazione nell'ottica della Dirigenza umanistica

Editoriale

Elena Fazi

Vicepresidente UCIIM

Condirettrice de “*La Scuola e l’Uomo* | *Ricerca*”

La nostra rivista *Ricerche* ci permette di spaziare tra vari approcci pedagogici e varie tematiche che possono sembrare tra loro poco collegate. Tuttavia, nel nostro intento editoriale c’è un *fil rouge* che unisce i contributi che pubblichiamo nei diversi numeri ovvero *la cura educativa*. Questo approccio pedagogico, che si basa sul rispetto e sull’empatia per favorire lo sviluppo delle potenzialità di ogni persona, è nel nostro DNA come evidenziano i testi e le attività di Gesualdo Nosengo. Egli ha basato il suo lavoro sull’importanza di costituire uno specifico legame tra educatore e educando, che si manifesta naturalmente ed inevitabilmente nei diversi contesti formativi. Ci ha insegnato a porre una particolare attenzione alle dinamiche delle relazioni educative di cura, il suo *Prima la persona* guida tutte le attività e si manifesta nelle pubblicazioni dell’Unione dedicate all’impegno a preparare una scuola in grado di formare le nuove generazioni culturalmente preparate e umanamente consapevoli del proprio ruolo di cittadini attivi e democratici.

Una simile idea di scuola comporta l’impegno a formare insegnanti preparati, desiderosi di aggiornamento continuo, consapevoli della responsabilità insita nel proprio lavoro, sperimentatori di nuovi e vari approcci pedagogici e metodologie didattiche, riflessivi sulle proprie attività, che vorremmo sostenere in questo continuo progressivo percorso di crescita professionale.

In un contesto in cui la conoscenza è in rapida espansione e le tecnologie e le società sono in altrettanto rapida evoluzione, nel loro apprendimento i giovani hanno bisogno di capacità di *pensiero critico e di problem solving* ben sviluppate; della capacità di trovare, analizzare, sintetizzare e applicare le conoscenze a situazioni nuove;

di *abilità interpersonali* che permettano loro di lavorare con gli altri e di impegnarsi efficacemente in contesti interculturali; di *capacità di autodirezione* che permettano loro di gestire il proprio lavoro e progetti complessi; di *capacità di reperire con competenza le risorse e di utilizzare gli strumenti, ivi compresi quelli digitali e dell'IA*; di *capacità di comunicare efficacemente in molti e diversi modi*;

Lo sviluppo di queste competenze richiede, quindi, un tipo di insegnamento diverso da quello delle epoche precedenti, quando l'apprendimento era concepito come acquisizione di fatti e l'insegnamento come trasmissione di informazioni da recepire e utilizzare "così come sono". La ricerca indica che il tipo di insegnamento che supporta queste abilità di pensiero e di prestazione di ordine superiore si sviluppa meglio attraverso l'indagine e l'investigazione, l'applicazione delle conoscenze a nuove situazioni e problemi, la produzione dialogica di idee e soluzioni e la risoluzione collaborativa dei problemi. Questi compiti, a loro volta, richiedono una forte autoregolazione, il funzionamento esecutivo e le abilità metacognitive; l'intraprendenza, la perseveranza e la resilienza di fronte agli ostacoli e all'incertezza; la capacità di apprendere in modo indipendente; la curiosità, l'inventiva e la creatività. Infine, l'insegnamento, che favorisce la dimensione di cittadini responsabili all'interno e all'esterno della scuola, aiuta gli studenti a costruire un pensiero positivo su se stessi e sulla scuola, oltre che una forte consapevolezza e responsabilità sociale.

Per conseguire questi obiettivi, gli insegnanti e i dirigenti scolastici hanno bisogno di un costante e sistematico aggiornamento delle teorie sullo sviluppo e sull'apprendimento nei molti modi in cui si sviluppa per gli studenti diversi e insieme di competenze per mettere in atto le pratiche che possono sostenere un apprendimento e uno sviluppo ottimali.

Questo ci spinge a insistere nella funzione di formazione della rivista con articoli che possano essere letti e sperimentati come occasioni di autoformazione, come spinta alla sperimentazione e alla successiva rilettura critica e riflessiva dei risultati ottenuti e infine alla condivisione di esiti e di considerazioni. Nel nostro intento la Rivista dovrebbe essere una occasione di costruire e vivere una Comunità di apprendimento oltre che un'opportunità di conoscere le

ricerche e i contributi in merito di esperti italiani e stranieri. Ecco perché pubblichiamo testi diversi per condividere idee, esperienze e riflessioni con la chiarezza e la fiducia di colleghi tra colleghi, con la disponibilità e il desiderio comune di migliorarsi.

In questo numero nell'articolo di Sandra Chistolini, *Lo sguardo critico degli adolescenti in Italia sulla guerra in Ucraina*, l'attenzione è focalizzata proprio sul vissuto degli adolescenti rispetto a una realtà politica complessa come la guerra in Ucraina. Questo evento che coinvolge l'intera Europa li chiama in causa, probabilmente per la prima volta, di fronte a una guerra *alle porte* e alla possibilità che nella vita di ognuno tutto possa cambiare improvvisamente in incertezza e pericolo. Guerra e pace per loro finora erano argomenti di studio e oggi diventano problemi di vita. Ecco perché è importante farli discutere apertamente, ascoltarli e farli ascoltare tra loro, portarli a riflettere su temi essenziali nella vita dell'umanità aiutandoli a comprendere le reali motivazioni dei popoli.

Il testo di Paolo Di Remigio, *La pedagogia naturalistica e i suoi problemi* evidenzia i rischi di affidarsi alla concezione della mente del bambino come una mera parte del suo corpo, animata dunque da uno sviluppo fisiologico che la porterebbe a conseguire, senza insegnamento esplicito, le abilità cognitive più importanti, dal pensiero critico alla soluzione dei problemi. L'Autore sottolinea come il porre la persona dell'educando al centro non significhi abdicare al ruolo insostituibile dell'educatore e all'impegno alla cura educativa costante. Questo tipo di atteggiamento ha portato la scuola italiana a una situazione di stallo e Di Remigio sostiene che la scuola potrà uscire dalla crisi solo se si libererà dai dogmi del naturalismo puero-centrico e riporterà al suo centro l'amore dell'insegnante tanto per la crescita degli alunni quanto per le materie disciplinari.

La narrazione diretta di eventi è un momento molto significativo nell'educazione dei giovani, come nell'articolo di Porcarelli e Garbin *Dalla memoria all'educazione: il ruolo dei testimoni nel ricordo di eventi epocali*, perché crea un legame diretto tra narratore e ascoltatori che vengono coinvolti nell'evento. Il tono, la postura, l'emozione che traspare dagli sguardi e da certi silenzi sono più eloquenti delle parole stesse. «*Questa caratteristica psicologica del rapporto con la memoria che può essere propria delle persone anziane di-*

viene un elemento importante per costruire la relazione – anche sul piano pedagogico – con i testimoni della memoria che (per lo più) hanno un’età abbastanza avanzata...» Partecipare al racconto di un evento terribile e forte come il crollo della diga del Vajont ascoltato da un protagonista rende viva e vitale *la comunicazione fra generazioni, il passaggio di testimonianze, i rituali del ricordo «al fine di rendere sempre vivi quei ricordi su cui si radica la storia di una comunità»*. Le giovani generazione sono abituate al *hic et nunc dei social* e il rapporto diretto, caldo e avvincente della narrazione *dal vivo* di eventi del passato può suscitare sensazioni e stupori che costruiscono un’esperienza significativa per la loro formazione.

L’articolo di Luciano Corradini, *Scuola comunità educativa, cittadinanza e Costituzione*, ci guida a prendere coscienza di come *fra la scuola legale e la scuola reale non esista una frattura insanabile. I principi e i valori enunciati nella Costituzione italiana continuano a manifestare, anche nella normativa scolastica, le loro virtualità di tipo personalistico e comunitario*. Condotti dall’analisi lucida, e a volte ironica, dell’autore percorriamo lo svolgersi della storia italiana attraverso le sue ripercussioni sulla scuola. Ci apriamo alla speranza della collaborazione tra scuola, famiglia e territorio con i Decreti Delegati, all’autonomia scolastica, all’insegnamento dell’Educazione Civica per seguirne la progressiva perdita di senso e di valore. Ma Corradini non si e non ci abbandona alla delusione, anzi, com’è sua caratteristica, ci sprona ad andare avanti: *Se le categorie degli anni ’70 sono impallidite, non si tratta di abbandonarle, ma di ri-pensarle, ri-prendendole per avanzare, in un terreno che è certo più melmoso, ma non impraticabile per chi vuole, come diceva don Milani, “sortirne insieme”, e non rassegnarsi ad un infondato e intempestivo “si salvi chi può”*.

A guardare il futuro con sguardo limpido e fiducioso ci incita anche Vincenzo Lifranchi in, *Un approccio pedagogico alla teoria delle organizzazioni: la Scuola-Amministrazione nell’ottica della Dirigenza umanistica*. Molto si è discusso in questi anni sulla trasformazione del ruolo del Preside quale *primus inter pares* a quello del Dirigente Scolastico quale *manager della PA*. È evidente che le incombenze dei DS sono tante e che il loro impegno è complesso e difficile ma è altrettanto forte e ineludibile *l’esigenza di umanizzare*

le organizzazioni, puntando su una dirigenza pedagogica e umanistica, che abbia a cuore la crescita individuale di tutte le persone che compongono e operano nella scuola,... Possiamo affermare che la maggior parte dei dirigenti non ha perso, pur nella selva oscura di leggi e ordinanze, la propria umanità nel rapportarsi coi docenti, gli ATA, le famiglie e soprattutto gli studenti. Forse proprio perché vengono dal ruolo insegnante essi si sforzano di *generare attività e reazioni positive, perché tutta l'organizzazione ne tragga giovamento culturale e organizzativo e soprattutto perché le attività che vengono generate e le procedure che ad esse sottendono siano il prodotto di esigenze concrete dei portatori di interesse.*

Dopo aver scorso tutto questo numero di Ricerche, penso sia evidente come la cura educativa sotto varie modalità sia sempre presente nei nostri testi. Vorrei sottolineare ancora un elemento per noi molto forte ossia che in tutti i numeri il nostro impegno editoriale più che nel dare risposte sta nel suscitare domande, nello stimolare il dubbio, nello spingere noi e i nostri lettori a riflettere sul nostro lavoro e sul fascino *socratico* del dialogo e del confronto aperto e curioso tra i più diversi temi della educazione, della formazione e della pedagogia.

Lo sguardo critico degli adolescenti in Italia sulla guerra in Ucraina

Sandra Chistolini

Università Pontificia Salesiana di Roma

SOMMARIO

In questo contributo proponiamo una riflessione critica sui discorsi dei giovani italiani relativi alla guerra in Ucraina e sulle possibilità di pace nel futuro. Lo studio fa parte della proposta di ricerca lanciata in Europa riguardante l'indagine sulla comprensione socio-politica e sui valori dei giovani. Attraverso il metodo della discussione deliberativa, sono stati condotti diversi focus group con studenti delle scuole secondarie del centro e del nord Italia. Le conversazioni sono state raccolte nell'autunno del 2022. La discussione deliberativa è stata utilizzata come pratica pedagogica (Jerome, Algarra, 2005; Mycock, Tonge, 2012, 2014; Ross 2019) per promuovere la riflessione critica dei giovani sul tema. Nel complesso, la discussione deliberativa mostra il forte senso di realtà dei giovani con polarità accentuate tra speranza e pessimismo.

Parole chiave: Adolescenti, Guerra e Pace; Discussione deliberativa; Scuola secondaria; Educazione.

ABSTRACT

In this contribution we propose a critical reflection on young Italians' discourses on the war in Ukraine and the possibilities of peace in the future. The study is part of the research proposal launched in Europe concerning the investigation about young people's socio-political understanding and values. Through the method of deliberative discussion, several focus groups were conducted with secondary school students from central and northern Italy. The conversations were collected in autumn 2022. Deliberative discussion was used as a pedagogical practice (Jerome, Algarra, 2005; Mycock, Tonge, 2012, 2014; Ross 2019) to promote critical reflection among young people on the issue. Overall, the deliberative discussion shows the

strong sense of reality in the young people with accentuated polarities between hope and pessimism.

Keywords: Adolescents, War and Peace; Deliberative Discussion; Secondary School; Education.

1. Introduzione

La guerra in Ucraina pone diversi interrogativi su come gli adolescenti stiano elaborando l'esperienza del conflitto e sulle possibili risposte di ristabilimento della pace. Il pensiero maturato sulla guerra deriva da una conoscenza diretta ed indiretta di quanto si sta vivendo in Ucraina. I giovani che sono giunti in Italia hanno avuto una esperienza diretta della guerra e ne parlano con esempi concreti, cercando di esaminare le proprie emozioni e di dare delle interpretazioni sul proseguimento del conflitto.

I giovani dell'esperienza diretta sono pienamente coinvolti nelle sorti del proprio Paese. Un caso specifico riguarda i giovani con famiglia dal passato migratorio provenienti soprattutto dalla Romania. Questi giovani partecipano al conflitto con proprie considerazioni costruite tenendo conto della loro vicenda migratoria.

Alcune recenti rilevazioni sull'interesse dei giovani alla guerra evidenziano come gli adolescenti italiani si informino e cerchino di capire che cosa stia accadendo. Si documentano sulle notizie nazionali ed anche sui grandi temi sociali. Sono attratti dalle notizie internazionali che li riguardano più da vicino. Si interessano alla guerra in Ucraina e agli equilibri politici internazionali per le ricadute che si possono avere sulla loro vita di studio e di lavoro.

Viceversa, i giovani italiani hanno una esperienza indiretta della guerra e i loro discorsi rispecchiano la situazione vissuta attraverso le informazioni che circolano su smartphone, social, internet. Molto seguiti sono Instagram e Facebook. Scarso è l'uso dei giornali e della televisione (Tucci, 2023).

2. La guerra e lo sviluppo evolutivo

Diversi studi documentano i danni psicologici e mentali nello sviluppo della personalità degli adolescenti in una fase cruciale della loro crescita. “During war, adolescents are exposed to atrocities, organized violence, disintegration of social networks, and resettlement during crucial phases of their physical, emotional, social, and cognitive development. These experiences could cause serious risks to their physical and psychological well-being and development. (Osokina et al., 2023, p. 335)”.

Maftai A, Dănilă O and Măirean C (2022) sottolineano il ruolo dei media nel produrre la percezione della minaccia nel conflitto Russo-Ucraino. Il sentimento della minaccia colpisce in modo particolare gli adolescenti che sono poco protetti da messaggi anche falsi.

I rapporti del Parlamento europeo registrano i danni all’educazione. ”At the same time, education has been disrupted for more than 5.7 million children in Ukraine, as schools shut down at the start of the war. National online education platforms have been built to help children to follow their schooling programmes, yet the situation remains difficult. Security concerns accompanied by a lack of access to electricity and internet make access to education services a challenge. Some schools have reopened by means of distance-learning programmes. In addition, Ukraine’s neighbouring countries and EU Member States are supporting the integration of Ukrainian children into their national education systems. (Del Monte & Mentzelopoulou, 2022, p.4)”.

Ci sono adolescenti che vivono la guerra dal di dentro e adolescenti che assistono alla guerra. Per ambedue le categorie l’evento guerra crea senso di incertezza e cresce la sfiducia nei governi e nelle capacità politiche di far fronte al problema. Ne segue che emergono due vie di intervento per il sostegno dei giovani: la cura dal trauma e la ricerca di soluzioni credibili che vanno in direzione di azioni di solidarietà umanitaria.

3. La struttura metodologica della ricerca

La ricerca esplorativa di natura qualitativa che presentiamo in forma preliminare è ancora in corso di svolgimento. I risultati finali saranno pienamente disponibili con il contributo di altri Paesi che hanno aderito all'iniziativa lanciata e coordinata da Alistair Ross. Questa prima riflessione non compromette il corso dell'elaborazione successiva dei risultati raccolti nelle discussioni deliberative. La rilevazione riguarda la registrazione dei discorsi dei giovani italiani e non italiani presenti in Italia sul tema della guerra e sulle possibili soluzioni di pace. Attraverso la discussione deliberativa come pratica pedagogica (Jerome, Algarra, 2005; Mycock, Tonge, 2012, 2014; Ross 2019) abbiamo cercato di comprendere i pensieri di un campione di 18 studenti di scuola secondaria riuniti in tre focus group ognuno con sei studenti nel mese di ottobre 2022. Due focus group sono stati condotti in una scuola secondaria dell'Italia centrale, di una cittadina con 11.899 abitanti (2021), il terzo focus group è stato condotto in una scuola secondaria dell'Italia del Nord in un centro montano di 12.319 abitanti (2017).

In ambedue i casi la collocazione sociale della popolazione locale è prevalentemente di classe operaia e media. Nei tre focus group ci sono cinque studenti con esperienza migratoria della famiglia con provenienza dall'Albania, dalla Romania, dall'Ucraina. La conversazione si è svolta in un'ora per ogni gruppo composto da 10 maschi e 8 femmine tra i 15 e i 19 anni di età. Gli studenti sono citati con lo pseudonimo mantenendo il genere del nome originario.

4. Le scuole campionate

I dati descrittivi del campione delle scuole sono divulgati dai siti web delle scuole e dal Ministero dell'Istruzione, Sistema Nazionale di Valutazione. Rendicontazione sociale 2019/2022 prevede che le scuole presentino i risultati raggiunti con riferimento alle priorità e ai traguardi individuati al termine del processo di autovalutazione. Si parla di Rendicontazione sociale 2019 e di apertura del Rapporto di autovalutazione per il triennio 2019/22 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2019).

L'Istituto scolastico dell'Italia centrale è paritario ed è una scuola cattolica, s'impegna alla costruzione di una comunità educativa di persone solidali con legami molto forti. L'Istituto è una Società Cooperativa Sociale Onlus, ospita 250 alunni provenienti da varie parti della zona dei Castelli di Roma, di famiglie della media borghesia, opera da 150 anni. I ragazzi e le ragazze che si iscrivono all'Istituto hanno esperienze di dispersione scolastica e difficoltà di apprendimento e la scuola offre un servizio specifico per incoraggiare lo studio e la carriera scolastica.

L'ambito territoriale Istituto scolastico campionato nell'Italia del Nord è quello della Comunità Montana Valtellina di Morbegno (496 Km²). Comprende anche la popolazione scolastica dei distretti della provincia di Sondrio, Chiavenna, Lecco e Como. Il contesto socioeconomico è la vallata alpina dove è avvenuta una rapida trasformazione da una economia in larga parte agricolo-montana (ancora il 41% nel 1951) ad una economia mista, basata su una significativa consistenza industriale, messa in difficoltà dall'attuale crisi, con una folta presenza di aziende artigiane ed un crescente sviluppo del settore terziario.

La realtà culturale, più lenta a subire trasformazioni, risente ancora della passata struttura sociale, tipica di una economia agricola alpina, del parziale isolamento geografico e politico del territorio. Sono in via di miglioramento: le vie di comunicazione, la diffusione dei mezzi di trasporto, l'accesso ai media, lo studio universitario. Si cerca l'integrazione con la realtà socioculturale lombarda, nazionale ed europea. Persistono la scarsa disponibilità di risorse economiche, l'incertezza di poterne usufruire stabilmente e la distanza dai centri istituzionali e universitari impediscono una programmazione a medio-lungo termine sull'innovazione e sulla formazione del personale. Nella popolazione scolastica sono indicati disagio giovanile, dipendenze, situazioni di svantaggio socioeconomico, culturale, incremento di ingresso di alunni con esperienza migratoria.

5. La discussione deliberativa in aula

Le conversazioni si sono svolte in modo da partire dalla rilevazione dai maggiori interessi dei giovani sulla realtà sociale nazionale ed

internazionale. Il tema del COVID-19 rimane un forte argomento di discussione dal punto di vista delle conseguenze generate dall'isolamento con difficoltà nella ripresa del ritmo quotidiano. L'argomento della guerra in Ucraina emerge immediatamente come fonte di preoccupazione, di paura, di incertezza e talvolta come argomento di cui non parlare per ragioni politiche.

Secondo le indicazioni del gruppo di ricerca la conversazione poteva svilupparsi sull'interesse che gli studenti mostravano per la guerra, sulla loro valutazione degli eventi, sulla considerazione delle eventuali prossime azioni sia nei luoghi della guerra che in altri luoghi, sul coinvolgimento emotivo e sul senso di partecipazione al dibattito in corso. Abbiamo incoraggiato l'espressione di posizioni diverse e invitato a provare a mettersi nei panni di chi sta vivendo il conflitto in prima persona.

La ricognizione sui risultati delle registrazioni comprende riflessioni molto ampie che si estendono anche alla considerazione sulle possibilità di pace. Le idee sul significato della guerra nella vicenda umana conducono ad esaminare i risvolti sulla propria esistenza presente e futura, inevitabilmente costretta in una spirale dalle proporzioni mondiali.

6. Relativismo ed etica della convivenza

La discussione degli studenti ridimensiona la guerra in Ucraina rapportandola ai conflitti che sono in diversi luoghi della terra come in Asia, in Africa, in Europa. La differenza è che non se ne parla con la stessa frequenza e le ricadute per l'Italia sono diverse in proporzione al coinvolgimento militare e politico. La frase "Le guerre ci sono sempre state" riscuote un consenso generale come ad attenuare il trauma del conflitto in Ucraina. Tuttavia, secondo Antonio i conflitti si potevano prevedere ed evitare. Nello scenario mondiale adesso i conflitti non si possono più evitare perché sono dovuti a eventi che si sono verificati nel corso del tempo e anche se ci fossero degli accordi "sarebbero solo dei pezzi di carta, ogni nazione fa quello che vuole, quello che è più favorevole economicamente, è brutto da dire, però in questo momento è così per ogni Stato" (Marino).

Agli accordi non viene assegnata fiducia perché non sono rispettati, e come esempio si menzionano la Russia e la NATO. Una parte degli studenti è d'accordo nel non attribuire la responsabilità della guerra alla Russia "...la Russia non ha colpa per la guerra di oggi. L'Italia vende armi adesso ma la guerra già c'era da anni." (Leopoldo). La responsabilità della guerra è una questione controversa rispetto ai due contendenti.

Secondo Franco, La Russia sfida le altre potenze e approfitta pensando che le altre nazioni non possono fare più di tanto senza badare alle conseguenze... è una cosa sbagliata... la colpa non è solo della Russia ma anche di altri Stati come l'America che non ha fatto determinate cose che Putin voleva, per cui si è arrivati a questo momento di guerra.

Gianni ritiene che principalmente si sia in presenza di una specie di invasione americana. Biden ha stabilito delle basi militari lungo il territorio e così ha scatenato le reazioni della Russia che ora sta cercando di riconquistare il terreno ucraino che si è autoproclamato indipendente in maniera del tutto illegittima, senza contare quello che stanno facendo in Donbas dove stanno massacrando la popolazione urbana senza che nessuno ne parli.

Per diverse ragazze uno degli aspetti più inaccettabili del conflitto in Ucraina è la presenza dei ragazzi arruolati e a rischio alto di vita a causa dell'inesperienza e della mancanza di preparazione. Martina osserva "Ragazzini dell'età nostra rischiano la vita ogni giorno quando dovrebbero esserci delle persone adatte a quel settore, se io faccio il militare è perché sono portato per quello che sto facendo. Non posso mettere un'arma in mano ad un ragazzino e pretendere che cerchi di salvare qualcuno".

Il giudizio sulla guerra viene formulato con un alto senso di immedesimazione e pensare a ragazzi della propria età che si trovano a combattere genera sentimenti di contrarietà avvertiti soprattutto dalle ragazze. Per i ragazzi la posizione è netta sulla legittimità della difesa della propria casa. Il richiamo al nucleare è avvertito come una minaccia reale che sottomette tutti gli Stati al potere delle armi più potenti.

7. La valutazione e le ricadute sociali del conflitto

Nell'analisi delle conseguenze della guerra emergono soprattutto tre posizioni nette:

- a) la valutazione delle conseguenze materiali negative della guerra;
- b) il coinvolgimento globale nelle conseguenze con una forte accentuazione della interdipendenza di tutti i Paesi del mondo;
- c) la valutazione empatica della guerra.

È unanime l'opinione che la guerra faccia vivere male: aumentano le tasse, non c'è tranquillità, si teme che arrivi da noi e il rischio fa paura. Sono citati i danni e gli effetti disturbo per l'aumento dell'inquinamento, la caduta dell'economia, l'aggravamento della questione ambientale e la ricaduta sulla migrazione in entrata. Viceversa, si registra il rafforzamento dell'economia della Russia che cerca alleanze con altri Paesi.

Esiste uno stato di angoscia per gli studenti che giudicano la guerra sbagliata ma inevitabile. La guerra non serve a niente, i giovani prevedono di pagarne le conseguenze e qualcuno riflette "gli anziani dicono che questa guerra non è brutta come la II guerra mondiale" (Giovanni).

Lia parla di necessità di un compromesso perché "Il possesso del nucleare indica una disuguaglianza. Non si può stipulare un accordo perché ormai la situazione è degenerata, è coinvolto un po' tutto il mondo... anche gli altri paesi non possono influire su questa guerra però ci sono conseguenze, per esempio, sui beni primari e quindi non si tratta solo della guerra, questo è un problema che alla fine riguarda tutti".

Della stessa opinione è Filippo: "La guerra chiama la guerra, ci sono persone che dirigono intere popolazioni anche abbastanza importanti non solo politicamente ma anche economicamente, ci sono persone al potere che cercano di manovrare per portare tutto a sé, senza pensare che in gioco ci sono milioni di persone; purtroppo, il potere è qualcosa che porta la guerra".

Per Franco le conseguenze sono tutte negative... palazzi distrutti... la integrazione del popolo ucraino... anche la Russia ha speso molti soldi, ha perso molti uomini, alla fine di tutto ci sarà un bilan-

cio negativo. E anche per gli altri paesi il bilancio non sarà positivo perché in qualche modo anche noi ci rimetteremo.

Secondo Alberto si tratta di scegliere una adeguata strategia tecnica tenendo conto delle molte contraddizioni politiche, economiche, sociali che mostrano la divisione più che l'unione e mostrano come ogni Paese alla fine si chiuda su sé stesso nonostante l'Unione europea cerchi di lavorare per l'integrazione dei popoli: "Penso semplicemente che ci sia da cambiare la metodologia, perché si abbiamo messo sanzioni alla Russia, ma allo stesso tempo non abbiamo smesso di comprare dalla Russia; di fatto negli ultimi sei mesi abbiamo dato abbastanza rifornimento, abbastanza soldi dall'Unione europea da coprire un anno intero dal momento della partenza delle sanzioni; per cui sì, abbiamo dato le sanzioni ma allo stesso tempo anche abbastanza soldi alla Russia, quindi è controproducente; e anche il fatto di basarsi sugli Stati Uniti, sì, stiamo comprando dagli Stati Uniti ma allo stesso tempo comunque gli Stati Uniti pensano a se stessi; c'è stato qualche mese fa in cui l'Italia chiese aiuto alla Francia ma la Francia pensa a se stessa, ha rifiutato la collaborazione quindi è una situazione difficile".

L'insegnamento che si ricava dal comportamento dei politici conduce gli stessi giovani ad assumere posizioni di chiusura autoprotettiva che salvano il deciso sostegno all'accoglienza e all'aiuto umanitario, mentre condannano l'invio delle armi. Antonio dichiara: "Penso che le nostre preoccupazioni dovrebbero riguardare più noi stessi, il nostro Stato italiano. Non si può pensare di fare la guerra, quando c'è uno Stato che è completamente allo sbaraglio. Alberto parlava prima dei lavoratori: questa è una delle tante falle del sistema italiano che prima di pensare a fattori esterni che, per adesso non ci avrebbero influenzato direttamente se non fossimo andati a vendere le armi in Ucraina. Piuttosto che pensare a fattori esterni che non ci influenzano direttamente dovremmo pensare a sistemare il nostro Paese...sempre accogliendo chi ha bisogno e dando una mano, però sicuramente non al settore bellico".

Sara manifesta una posizione empatica: "Io penso che anche a livello culturale ci sono molti problemi. In Ucraina molte persone hanno perso i loro affetti, sono state costrette ad abbandonare il loro paese non per propria scelta e quindi si sono trovate in una situazione di dolore".

Le maggiori cause della guerra indicate dagli studenti sono: economiche, militari, politiche, etniche, di affermazione di potere e di forza, mediatiche e le condizioni della pace appaiono piuttosto impraticabili. “Finché le due parti sono in contrasto non può cambiare nulla” (Matilde). Il compromesso, la negoziazione non sono attualmente possibili. Ognuno resta con le proprie idee. La paura del nucleare, le disuguaglianze tra le parti hanno portato alla degenerazione delle relazioni. Si potrebbe stipulare un accordo con la Russia. Circa la mediazione degli altri Paesi si ritiene che l’Italia occupi una posizione secondaria nel quadro internazionale.

8. Conclusioni

Gli adolescenti esprimono senso di impotenza e di preoccupazione per il futuro, la guerra mette in discussione i valori della giustizia e della solidarietà. I giovani avvertono le ricadute negative sull’Italia con una spaccatura tra chi sente gli Ucraini come un peso, chi parla di ragioni plausibili della Russia, chi ritiene di non poter dire nulla.

Sulle spese militari c’è chi si lamenta che solo adesso l’Italia si accorge della guerra in Ucraina mentre era presente da anni. “L’Italia vende armi adesso ma la guerra già c’era da anni” (Concetta) e per Alfredo “L’Italia si è trovata in una situazione in cui doveva vendere le armi all’Ucraina e quindi avere un incentivo economico e trovo che sia un’ingiustizia il fatto che ne parlano solo ora, come trovo che sia un’ingiustizia il fatto che non parlano di altri conflitti. Probabilmente questa guerra di Putin potrebbe essere una dimostrazione di forza nel senso che le minacce che fa sul nucleare e sui bombardamenti può rovesciare una nazione in pochi minuti con le armi e le tecnologie che possiede lo Stato oggi; penso sia una guerra sbrigativa, fatta in maniera irragionevole, sia più che altro una dimostrazione di forza e fa prendere coscienza che oggi uno Stato può scatenare una guerra in pochissimo tempo senza ragioni particolari”.

Karen e Dina sono d’accordo nel dire che le loro famiglie in Ucraina sono per loro motivo di preoccupazione costante, per questo sono favorevoli ad ogni genere di aiuto.

Il forte senso di relativizzazione della guerra “la guerra è dovunque” bilancia il senso di realtà di impotenza dell’Italia e l’azione di delega del problema ai grandi della Terra. La consapevolezza della guerra è alta in tutti gli studenti. I giovani che provengono dall’Est Europa vivono la guerra come storia secolare della loro famiglia, mentre per gli altri giovani lo scenario internazionale influisce in modo determinante sull’evoluzione del conflitto. In termini di valori europei si nota una bassa rilevanza dell’Europa come depositaria di una cultura della pace e garante dei diritti umani.

Bibliografia

- Del Monte, & M., Mentzelopoulou M.M. (2022). Russia’s war on Ukraine The situation of children in and outside Ukraine. Research Service. Bruxelles: European Union.
- Jerome, L., & Algarra B. (2005). “Debating Debating: A reflection on the place of debate Within secondary schools. *The Curriculum Journal*, 16(4), 493–508.
- Maftai, A, Dănilă, O., & Măirean, C. (2022). The war next-door—A pilot study on Romanian adolescents’ psychological reactions to potentially traumatic experiences generated by the Russian invasion of Ukraine. *Frontiers in Psychology*. 05 December. 13. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1051152/full> on 15 July 2023.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2019). Rendicontazione sociale 2019 e apertura del Rapporto di autovalutazione per il triennio 2019/2022. A=DGOSV. Registro Ufficiale. U.0010701.22-05-2019. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/web/miur-usr-toscana/-/rendicontazione-sociale-2019-e-apertura-rav-2019-22> [in Italian] on 10 July 2023.
- Mycock, A., & Tonge, J. (Eds.) (2014). *Beyond the youth citizenship commission: young people and politics*. London: Political Studies Association.
- Mycock, A., & Tonge, J. (Eds.) (2012). The party politics of youth citizenship and democratic engagement. *Parliamentary Affairs*, 65(1), 138–161.
- Osokina, O. et al. (2023). Impact of the Russian Invasion on Mental Health of Adolescents in Ukraine. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(3) 335-343.
- Ross, A. (2019). *Finding Political Identities. Young People in a Changing Europe*. London: Palgrave Macmillan.

Tucci, M. (2023). Certo che ci informiamo! A modo nostro. Il Dossier. Come si informano gli adolescenti. Laboratorio Adolescenza Magazine. 4(1), 16; [Of course we inform us! In our way. The Dossier. How teenagers get informed]. Retrieved from <https://laboratorioadolescenzamagazine.org/2260/> [in Italian] on 15 July 2023.

La pedagogia naturalistica e i suoi problemi

Paolo Di Remigio¹

SOMMARIO

La crisi attuale della scuola italiana e occidentale trova la sua spiegazione nella scelta di assimilarla al modello fallimentare della scuola statunitense, caratterizzato dall'adesione al naturalismo proprio della pedagogia moderna. Iniziata da Rousseau, essa si stacca dalla tradizione ellenica e cristiana, e concepisce la mente del bambino come una mera parte del suo corpo, animata dunque da uno sviluppo fisiologico che la porterebbe a conseguire, senza insegnamento esplicito, le abilità cognitive più importanti, dal pensiero critico alla soluzione dei problemi. Per la sua fiducia nell'autonoma capacità di orientarsi della vitalità infantile, la pedagogia naturalistica è puerocentrica. Essa ha come corollari didattici 1) la svalutazione dell'insegnante, che da guida colta degli alunni e giudice del loro lavoro si riduce ad assistente delle loro attività spontanee, 2) la trasformazione della scuola in un ambiente di gioco e di lavoro e 3) l'emarginazione dello spirituale (del linguaggio, della scrittura, dell'universalità culturale e scientifica). La scuola potrà uscire dalla crisi solo se si libererà dai dogmi del naturalismo puerocentrico e riporterà al suo centro l'amore dell'insegnante tanto per la crescita degli alunni quanto per le materie disciplinari.

Parole chiave

Pedagogia naturalistica, puerocentrismo, didattica trasmissiva.

ABSTRACT

The current crisis of the educational system in Italy and other Western countries may be explained by the choice of adopting the disastrous pedagogical model used in the U.S. Its crucial feature is its adherence to the naturalistic pattern that is characteristic of the modern pedagogical thought, initiated by Rousseau. Breaking away from Greek and Christian tradition, it perceives the mind of a child

¹ Docente di Storia e Filosofia, Teramo

to be on the same footing as its body, as if it were animated by an autonomous drive to develop, that leads it to make meaningful experiences on its own and thus acquire the most important cognitive abilities, from critical thinking to problem solving. Due to its faith in children's self-management ability, linked to their vital force, this pedagogical model is child centered. The transformation of schools into mere playgrounds or workplaces, the neglect of language, writing, and universal knowledge, and the decay of the teacher's role (degraded from knowledgeable guide and expert evaluator of children's work to assistant to their activities) are its corollaries. Schools will find a way out of the current crisis only if they free themselves from the dogmas of child centered naturalism and reinstate knowledge at the center of their activities.

Keywords

Naturalistic, child centered pedagogy, transmissive education.

1. Il fallimentare modello scolastico americano

Si dice spesso che la scuola italiana non funziona e che occorra innovarla per metterla al passo con i tempi. Chi lavora nella scuola non può non concordare con la prima affermazione; la seconda appare invece sospetta di conformismo e fuori dalla realtà. Infatti negli ultimi trent'anni ogni ministro dell'istruzione ha innovato; in particolare, nel 1997 l'autonomia scolastica ha aperto gli istituti al territorio e li ha incoraggiati ad avventurarsi in ogni sorta di iniziativa; nel 2015 la riforma Renzi ha reso obbligatorie sperimentazioni ardite come la scuola-lavoro oppure il CLIL (lo studio in lingua straniera di una disciplina studiata di solito in italiano), ha inoltre fatto dell'innovazione didattica la preoccupazione principale degli insegnanti e il titolo con cui accedere alla *premiabilità*, qualunque ne fosse il risultato.

Che dopo 26 anni di riforme innovative la scuola resti disfunzionale, suggerisce l'ipotesi che proprio le riforme la rendano tale. L'ipotesi è confermata da un indizio: le riforme parlano in un gergo anglosassone (*inquiry learning, cooperative learning, skill, metaco-*

gnitive skill, problem solving, lifelong learning – da cui il nome Tre-eLLe, l'associazione che ispira da decenni il ministero), consistono dunque nell'imporre in Italia e in Europa la pedagogia dominante negli Stati Uniti. Delle scuole statunitensi l'opinione pubblica sa soprattutto che vi avvengono stragi efferate di alunni e insegnanti. Di fatto sa anche un'altra cosa. I giornali parlano spesso di «fuga dei cervelli» dall'Italia. Vista dall'altra parte dell'Atlantico, questa fuga non può che prendere il nome di *importazione dei cervelli*. Dalle notizie della stampa l'opinione pubblica può giungere dunque a due *conclusioni*: 1) le scuole americane sono pericolose per chi le frequenta; 2) istruiscono così male che, per popolare le loro celebrate università, gli Stati Uniti devono importare studenti istruiti altrove.

Da 26 anni il nostro Ministero dell'istruzione si ispira dunque a un modello pedagogico fallimentare per promuovere innovazioni fallimentari. Il fatto è paradossale e merita approfondimento. L'abbiamo compiuto soprattutto sui libri di Eric Donald Hirsch Jr., un filologo americano che nella seconda fase della sua carriera intellettuale si è dedicato ai problemi della scuola del suo Paese. Sappiamo così che per tutto il XX secolo gli americani sono sempre stati insoddisfatti dalla situazione delle loro scuole, che ogni circa dieci anni si sono levate voci critiche per chiedere trasformazioni radicali (Ravitch, 2016, pp. 297-298). In particolare, nel 1983, ben prima che iniziassero le innovazioni in Italia, uscì negli Stati Uniti un rapporto dal titolo eloquente: *Una nazione a rischio*, nella cui introduzione si può leggere: «Se una potenza straniera nemica avesse tentato di imporre all'America i mediocri risultati educativi odierni, lo avremmo certamente considerato un atto di guerra» (Buck, 2020, p. 230). Il rapporto fece molta impressione, tanto che per qualche anno rallentò il declino dei punteggi riportati nel SAT (la prova sostenuta dagli studenti per l'ingresso nelle università). Ma poi i punteggi ripresero a scendere. I governi vi reagirono con due programmi, *No Child Left Behind* e *Race To The Top*, che determinarono una forte pressione sugli insegnanti affinché aumentassero i punteggi delle prove degli alunni e diedero il via alla privatizzazione della scuola pubblica, ma non cambiarono l'impostazione didattica. Così gli antichi problemi non sono stati risolti e ne sono stati prodotti di nuovi e più gravi. La scuola americana, minata da un travaglio infinito, non può dunque offrire alcun modello imitabile.

Si tratta ora di spiegare perché la nazione che esercita un'egemonia mondiale ormai secolare sia scivolata tanto in basso nel campo così strategico dell'istruzione scolastica e stia trascinando con sé tutta la scuola occidentale. In generale, quando devono operare delle scelte, i dirigenti politici si fanno consigliare da esperti. Come esperti nelle questioni scolastiche si presentano i pedagogisti. La causa del deterioramento della scuola americana va dunque cercata non in America, ma nella pedagogia europea.

2. L'ideale naturalistico nell'Illuminismo e in Rousseau

In Europa la storia della pedagogia moderna inizia nel 1762, anno di pubblicazione del romanzo pedagogico *Emilio*. Del suo autore, Jean Jacques Rousseau, è noto che ha esaltato l'uomo di natura, non perché egli fosse così ingenuo da credere nella sua realtà, ma perché l'innocenza primitiva gli sembrava un ideale sublime, degno di essere perseguito a qualunque costo. Rousseau ha anche odiato la civiltà perché è uscita dallo stato di innocenza creando rapporti di dipendenza tra gli uomini. A suo parere, essi derivano dal rapporto tra padrone e servo, che nuoce alla libertà e corrompe entrambi. Anche il rapporto educativo tradizionale sarebbe sfigurato dalla dipendenza del bambino dall'adulto; non solo, esso sarebbe finalizzato alla dipendenza definitiva dei bambini divenuti adulti da altri adulti.

Rousseau vuole spezzare questa tradizione educativa doppiamente colpevole. In questo egli è fedele allo spirito dell'Illuminismo, che Kant definisce come «uscita dell'uomo dallo stato di minorità che deve imputare a sé stesso». Gli illuministi hanno scoperto l'origine della minorità dell'uomo nella sua dipendenza da un Dio trascendente. Se Dio è in un aldilà lontano e inaccessibile, è necessario un clero capace di innalzarsi sul mondo e di raggiungerlo, ed è inevitabile che dal suo contatto diretto con il divino ricavi il potere paternalistico di dirigere gli uomini. Meglio esasperare, con il deismo, la lontananza di Dio e concepirlo come inaccessibile a chiunque, così da eliminare il terreno della mediazione clericale; ma ancora meglio eliminare Dio, abbracciare cioè l'ateismo, così da restituire all'uomo perfetta indipendenza.

Nato dal bisogno che l'essenza non sia in un aldilà lontano, ma sia *presente* agli uomini così che questi possano goderne la vicinanza, l'ateismo spinge gli illuministi non solo contro Dio, ma contro *ogni* trascendenza in generale. Al principio antico della *linguisticità* per cui il mondo è formato dalla parola divina ed è conosciuto dalla parola umana, l'ateismo sostituisce il criterio della *tangibilità*: l'essenza non è lo spirito, che porta ancora su di sé l'odiato sentore del mondo sovrasensibile della teologia; l'essenza è anzi la materia e la forma che da questa germoglia – la natura, e lo spirito ne è soltanto un prodotto secondario. L'esigenza di libertà spinge così gli illuministi nel materialismo e nel naturalismo; essi valorizzano, come gli empiristi inglesi, la sensibilità contro l'intelletto, e dell'utilità eudemonistica fanno il sommo principio morale. In una parola, pagano l'indipendenza dell'uomo da Dio con la sua umiliazione a episodio della natura vivente.

Ispirato dall'Illuminismo, Rousseau annuncia al mondo un nuovo tipo di educazione, che lasciando intatta la perfezione della natura evita che l'allievo dipenda ora dal precettore e in futuro dagli altri uomini: il suo Emilio vive in campagna, e le *cose*, non le parole degli adulti, lo educano alla libertà, vale a dire a essere indipendente dalla società, in cui un giorno potrà vivere immune dalla corruzione, come un estraneo.

Affinché le cose educino Emilio, anziché annichilirlo, è tuttavia necessario che l'ambiente in cui cresce sia *organizzato segretamente* da un istitutore onnisciente e onnipotente. L'entusiasmo per l'idea impedisce a Rousseau di comprendere che la sua educazione impone al bambino un asservimento molto più profondo di quello imposto tradizionalmente, un carcere dal quale non si può evadere: alla proibizione espressa dall'educatore tramite il linguaggio, che il bambino può percepire come volontà umana essenzialmente *criticabile*, egli sostituisce una manipolazione segreta dalla quale il bambino è ingannato e che lo riduce a una marionetta. È una cieca esaltazione che spinge Rousseau a dispensare consigli pratici utili, più che agli educatori, ai regimi totalitari (Rousseau, 2016, p. 203):

Lasciategli credere di essere il padrone, ma in realtà siate sempre voi a guidarlo. Non esiste assoggettamento così perfetto come quello

che conserva l'apparenza della libertà, perché, in questo modo, si riesce a controllare la sua stessa volontà. [...] Certamente, deve fare solo ciò che vuole, ma non deve voler altro tranne ciò che voi volete che faccia.

Già a Rousseau l'artificialità dell'educazione naturale era così evidente da fargli dubitare apertamente della reperibilità di un istitutore tanto sublime (Rousseau, 2016, p. 94). La difficoltà non è però solo nell'implementazione dell'idea, ma nell'idea stessa. Il rapporto esclusivo tra bambino e istitutore (Rousseau, 2016, pp. 260-261), per cui questi dovrà dedicarsi, senza ricompensa, a condizionare occultamente il suo pupillo dalla nascita fino a quando non trovi moglie e anche oltre, prelude a una libertà solo astratta, adatta al fanatico rivoluzionario, non al cittadino, una libertà come negazione del riferimento agli altri, non come riconoscimento di sé nell'altro.

Nonostante la sua insensatezza pratica e la sua inaccettabilità morale, l'idea dell'educazione naturalistica, che per conservare l'innocenza del bambino evita la parola e si serve soltanto di esperienze empiriche, si continua nella pedagogia romantica – anzi vi si esaspera, perché essa può evitare le messinscene e le manovre occulte dell'istitutore rousseauiano solo in quanto attribuisce al bambino un autonomo impulso infallibile a evolversi verso le virtù dell'adulto. Per evitare il controllo ossessivo del bambino, il *naturalismo romantico* è costretto a concepirlo come un essere a cui il semplice istinto naturale detta tutto ciò che deve fare. Ma l'essere al quale è sufficiente la guida del semplice istinto è il vivente inconsapevole, la pianta e l'animale. È quanto spunta dal groviglio di fiori mistici della scrittura di Froebel (Froebel, 1826, p.10):

Per questo, in origine e nei loro primi tratti fondamentali, educazione, istruzione e insegnamento devono essere necessariamente tolleranti, compiacenti (soltanto difensivi, protettivi), non prescrittivi, determinanti, interventisti. – Essa, l'educazione, deve essere però necessariamente tale anche in sé: l'operare indisturbato del divino è infatti necessariamente buono, deve essere buono, non può che essere buono. Questa necessità comporta che l'uomo ancora giovane, per così dire appena all'inizio, quantunque ancora inconsapevole

proprio come una creatura naturale, voglia tuttavia con precisione e sicurezza l'ottimo in sé e per sé, e lo voglia inoltre in una forma a lui perfettamente idonea, per la cui rappresentazione egli sente in sé anche tutti i talenti, le forze e i mezzi. Così l'anatroccolo si affretta allo stagno e sopra e dentro l'acqua, mentre il pulcino razzola nel terreno e il rondinino prende il cibo in volo e quasi non sfiora mai la terra.

Questa pedagogia dedicata all'adorazione della natura innocente nel bambino, e che ha ricevuto un'accettazione entusiastica nella cultura statunitense, si mette in urto con l'intera tradizione occidentale. Nella concezione classica, qual è delineata, per esempio, da Platone nel *Protagora* (Platone, 1971, 320c-323c), l'uomo appare come il vivente che Epimeteo ha lasciato senza facoltà naturali, che dunque non ha mezzi per sopravvivere nella sua costituzione corporea e nel suo istinto, e che può farlo solo *imparando* il sapere tecnico, donatogli da Prometeo insieme al fuoco, e *imparando* la scienza politica, dono di Zeus. La visione cristiana acutizza con il dogma del peccato originale il senso dell'inaffidabilità della natura dell'uomo. Agostino non ha difficoltà a riconoscere il peccato già nel lattante (Agostino, 1987, p. 42):

Dunque i bambini non sono innocenti nell'anima; lo sono, semmai, in quanto sono ancora in formazione. Ho visto e osservato bene un bambino che soffriva di gelosia: non parlava ancora, e già guardava, pallido e accigliato, un altro lattante.

Per il mondo classico, l'istinto umano, lungi dal poter guidare l'uomo, dev'essere guidato dalla saggezza; per il mondo cristiano esso deve essere limitato dalla volontà fortificata dalla grazia. L'Illuminismo e i suoi prolungamenti nel Romanticismo fanno invece dell'innocenza naturale la guida dello spirito e così infrangono il principio della *morale*, che riconosce sia l'inevitabile rovesciarsi dell'innocenza nel male sia la possibilità di vincerlo con la virtù.

L'esaltazione dell'innocenza naturale ha un effetto distruttivo anche sulla *gnoseologia*. Ci si apre alla conoscenza solo se si supera il pregiudizio che la verità sia semplice e afferrabile dalla semplice intuizione sensibile, e se si riconosce nel pensiero lo strumento per

districare la mirabile complessità dell'esistente. La materia è però il semplice; così il materialismo è semplificante e non è in grado di accettare la fatica, anche eroica, necessaria alla conoscenza della realtà, in cui tutto è il contrario di sé stesso. La materia è poi anche indifferenza alla forma, dunque è plasmabile dall'esterno; così il materialismo distoglie dalla teoria e sollecita la pratica. La conoscenza rifiutata come oziosa e lo slancio verso ciò che non è, ma deve essere, si traducono in cieca volontà di rinnovamento radicale. È in questo senso che, nell'ultima *Tesi su Feuerbach*, il materialista Marx scrive che i filosofi hanno finora solo interpretato diversamente il mondo, e invece occorre cambiarlo.

Il *volontarismo palinogenetico* che sulla base del culto della semplicità innocente si propaga dall'Illuminismo al Romanticismo, e di qui si irradia agli esperimenti politici fallimentari del Novecento, è dunque lo sfondo da cui emerge la *pedagogia moderna*. Ossessionata dal nuovo, essa smania per il cambiamento della realtà, che non apprezza perché le sembra lontana dalla semplicità naturale; così rinnega il suo compito essenziale, quello di trovare i modi attuali per aprire alla gioventù l'accesso all'eredità artistica e scientifica con cui il *passato* arricchisce il presente e gli porge la comprensione di sé e della realtà.

Combattere la pedagogia naturalistica sarà difficile finché la nostra civiltà resterà confusa dalla contraddizione dell'Illuminismo: esso libera l'uomo emancipandolo dalla trascendenza; ma è trascendente anche la superiorità dell'uomo sulla necessità naturale; la conquista illuministica della libertà negando la trascendenza è dunque il contrario di sé stessa: rinuncia alla libertà, riduzione dell'uomo a natura e disprezzo nichilistico dello spirito – dal segno linguistico alla scienza, dalle leggi alle istituzioni.

3. L'illusione naturalistica dello sviluppo autonomo della mente

La pedagogia moderna presuppone che gli adulti siano guastati dalla civiltà, e vede nel bambino una *perfezione in sviluppo autonomo*; ne deduce la richiesta che il bambino sia subito emancipato dagli adulti e affidato alla mano infallibile della natura. La pedagogia crede, cioè, a un bambino guidato dalla natura a *dare forma a sé*

stesso; il suo naturalismo la porta al *puerocentrismo*. Ecco come si esprime un'eminente rappresentante di questa visione, Maria Montessori (Montessori, 1999, p. 14):

Al suo nascere [...] il bimbo è nulla [...]. Dopo un dato periodo di tempo, il bambino parla, cammina e passa da una conquista ad un'altra, fino a costruire l'uomo in tutta la sua grandezza e intelligenza. Ed ecco che una verità si fa strada: il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui l'abbiamo riempito. No, il bambino è costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era un tempo.

La celebre pedagogista pretende che il bambino si evolva per opera della sua natura, e che l'adulto sia figlio, non dell'educazione ricevuta a suo tempo dagli adulti, ma del bambino che egli è stato. In difficoltà come Rousseau di fronte alle contraddizioni, la Montessori non vede che l'esaltazione dello sviluppo autonomo del bambino ne è piuttosto l'umiliazione; è infatti l'animale che, privo di linguaggio di parole, fa tutto per istinto.

La pedagogia moderna presuppone la mente del bambino come un organo corporeo e il pensiero come una secrezione organica, dunque non crede che si sviluppino acquisendo l'eredità culturale trasmessa dagli adulti attraverso il linguaggio. Il pregiudizio naturalistico non le consente di comprendere né la vita naturale né lo spirito dell'uomo. – La vita naturale è la trasmissione da un individuo all'altro della conoscenza dell'ambiente *trascritta* nel genoma di una specie – conoscenza *inconsapevole*, che si manifesta nella forma corporea e negli istinti dei viventi; lo spirito dell'uomo nasce invece dalla capacità di registrare nel suo linguaggio di parole (fissato da un certo momento in poi nella scrittura) le conoscenze dell'ambiente acquisite *consapevolmente* dagli individui, che così possono trasmettersi immediatamente alla generazione presente e a quelle successive. Dalla trasmissione della parola, in particolare dalla sua forma scritta, dipendono dunque la storia umana e la sua luminosa rapidità rispetto all'ottusa lentezza dell'evoluzione naturale. Come il denaro non è soltanto mezzo per lo scambio ma anche determinazione e soprattutto deposito del valore, così la parola non è

soltanto mezzo per la comunicazione, ma anche segno delle essenze e soprattutto deposito della loro conoscenza. Non ha dunque alcun senso razionale una pedagogia che voglia educare emarginando la trasmissione del linguaggio e della scrittura, e si illuda che la mente sia un organo in crescita insieme al corpo, indifferente al contesto linguistico e secondo leggi che natura prescrive e a cui Piaget dà un'apparenza di oggettività scientifica. Non ha senso sostenere che l'adulto debba rinunciare a guidare il bambino e a trasmettergli l'eredità culturale di cui è portatore, che debba limitarsi ad alimentare in silenzio la sua crescita (*don't be a sage on the stage, be a guide on the side*, si raccomanda agli insegnanti americani), come un giardiniere che si limita a innaffiare i fiori.

4. L'apprendimento infantile del linguaggio come *gioco*

Non che il ribaltamento puerocentrico dell'educazione non abbia avuto qualche buon motivo dalla sua parte: la critica dell'unilateralità della pedagogia naturalistica non si getta tra le braccia dell'unilateralità opposta, ma riconosce che un tempo l'adulto ha guidato il bambino a volte in modo brutale; che a volte le scuole erano caserme e l'istruzione addestramento meccanico; che a volte miravano solo a selezionare alcuni, anziché a istruire tutti. Il puerocentrismo, però, non trae forza dalla giusta protesta contro la brutalità, l'imposizione militaresca e la selezione classista; il suo successo, come accade spesso, nasce invece dalle semplificazioni esclusiviste che degradano in antitesi le complementarità. È così che il pensiero sembra escludere la conoscenza, la cosa il segno, il gioco il lavoro. A dare una parvenza plausibile alle false antitesi è l'apprendimento infantile menzionato dalla Montessori – non tanto quello del movimento, nel quale i bambini sono più lenti degli animali, ma quello del linguaggio.

Il linguaggio di parole segna uno iato tra uomo e animale: esso è artificiale. Nondimeno, poiché nell'uomo la natura è al servizio dello spirito, il bambino lo apprende per un impulso *naturale*: c'è in lui un istinto linguistico, in virtù del quale impara a parlare per semplice imitazione degli adulti. Per questo apprendimento magico e gioioso,

per il fatto che lo si impara spontaneamente, il linguaggio materno non appare artificiale, ma misteriosamente emanato dall'essenza delle cose.

Il naturalismo pedagogico è così incantato dall'apprendimento spontaneo del linguaggio orale, da esigere che si impari *tutto* secondo quel modello e da condannare ogni apprendimento che richieda sforzo consapevole. Scrive a questo proposito Ovide Decroly, l'alfiere del cosiddetto metodo globale (Decroly, 1953, p. 19):

La madre, senza ricorrere ad alcun metodo stabilito, con l'aiuto di coloro che attorniano il bambino, gli insegna tutte le difficoltà della lingua; senza pensare ad analizzare, a classificare gli esercizi, essa si fa capire e imitare a poco a poco. Se questo miracolo, che consiste nell'apprendere il linguaggio col procedimento materno, che non ha niente di formale né di coscientemente logico, ma che pure è logico, se questo miracolo fosse conosciuto meglio dagli educatori, vedrebbero probabilmente più chiaro in tutto il problema che trattiamo qui.

Sembra a Decroly che l'apprendimento inconsapevole dei bambini autorizzi un congedo dalla consapevolezza logica e la condanna dell'istruzione scolastica che, come ha visto Vygotskij (Vygotskij, 1990, pp. 225 sgg.), vi ha il suo principio. Ma non è la pedanteria o la crudeltà che induce l'istruzione a rifiutare il modello di apprendimento infantile del linguaggio; essa vi è obbligata da due necessità ben determinate: per un verso, proprio la spontaneità esaltata da Decroly rende limitato e insicuro l'apprendimento infantile del linguaggio, e suscita l'esigenza della scrittura e della scienza grammaticale, che, in quanto universali, sono *consapevoli* e *volontarie*; per altro verso, la struttura innata che sostiene l'apprendimento spontaneo infantile svanisce prima dell'età adulta, e per apprendere ogni ulteriore conoscenza e abilità l'adulto non può contare soltanto sulla spontaneità e sull'imitazione, ma deve ricorrere all'insegnamento e allo studio. D'altra parte, se la capacità di apprendimento spontaneo producesse conoscenze e abilità universali, non ci sarebbe bisogno di scuole, né di quelle tradizionali né di quelle obbedienti ai canoni pedagogici.

5. L'apprendimento in generale come lavoro

Solo il bambino può imparare a parlare con gioia e senza sforzo. L'apprendimento infantile della lingua madre rientra così nella categoria di *gioco*, ossia di un'attività, comune all'uomo e a parte degli animali, svolta per il piacere di svolgerla, e non in vista del risultato che comunque viene conseguito, assorbita dunque nel presente e non volta al futuro. *Ogni* altro apprendimento rientra invece entro la categoria di *lavoro*, ossia è un'attività volontaria e basata su conoscenze consapevoli, nella quale mezzo e fine sono separati, non identici come nel gioco. A causa di questa separazione, la volontà deve imporsi la fatica di usare il mezzo per essere compensata dalla gioia del fine realizzato. Anche nel lavoro c'è dunque gioia, ma futura, non presente, una gioia che bisogna meritare. Solo la gioia meritata del lavoro è peraltro degna dell'adulto; solo il lavoro è propriamente umano; nell'uomo il gioco non occasionale si lega sempre al vizio e al senso di colpa.

6. Il rifiuto del lavoro scolastico in Dewey

Dewey si ribella al fatto che ogni apprendimento successivo a quello della lingua materna è consapevole e volontario come il lavoro. Nel suo «Credo pedagogico» egli scrive (Carbotti, 1974, p. 82):

l'educazione è [...] un processo di vita e non una preparazione a un vivere *futuro*. La scuola deve rappresentare la vita attuale – una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo di quella che egli conduce a casa, nel vicinato o nel campo di gioco.

Per la pedagogia naturalistica il futuro, a cui essa di solito sacrifica tutto, ha solo il significato di nemico del presente, non quello di sua conseguenza. È così che queste affermazioni sono un nido di false antitesi. *Proprio* perché è un processo di vita, l'educazione in generale è *anche* preparazione al vivere futuro. Infatti la vita di cui Dewey parla è quella *umana*, non quella animale o quella ripiegata nella puerilità, quindi è qualificata non tanto dal gioco, che si im-

merge nel presente, quanto dal lavoro, cioè dal rapporto mezzo-fine, che è essenzialmente rapporto tra presente e futuro. – *Proprio* perché rappresenta la vita reale *umana*, che è lavoro e solo marginalmente gioco, l'attività scolastica è lavoro, quindi *deve* essere *differente* dalla vita giocosa che il bambino continua a condurre a casa, nel vicinato o nel campo di gioco.

Il primo significato educativo della scuola è che essa sollecita il salto del bambino dalla spontaneità del gioco alla consapevolezza e alla volontarietà del lavoro. È questo superamento della spontaneità il senso e il fascino irresistibile della favola di Pinocchio. La pedagogia naturalistica che si ribella a questa verità tradisce il bambino: la sua scuola, che esclude da sé il lavoro consapevole e si conforma al modello del gioco spontaneo, rinuncia ai risultati cognitivi.

7. L'imbarazzo puerocentrico di fronte all'insegnamento della scrittura

Proprio all'inizio, insegnando la *scrittura*, la scuola stacca i bambini dalla spontaneità e li conduce al rapporto consapevole e volontario con il linguaggio. Infatti, a differenza dell'apparato fonatorio che ha *bisogno* di parlare e dunque impara a farlo spontaneamente, purché ci sia qualche parlante da imitare, la mano è predisposta dalla natura ad afferrare i rami, non alla scrittura, che dunque è agli inizi un atto inevitabilmente artificiale e faticoso, che richiede l'io e la sua volontà. Non è allora un caso che già la scrittura, base ideale e materiale di tutta l'attività scolastica, e a maggior ragione la grammatica e le lingue dotte, siano sempre state fonti di grave imbarazzo per la pedagogia naturalistica. Stigmatizzata la lettura come «flagello dell'infanzia» e ridotti i problemi della scrittura a una sciocchezza, Rousseau scrive che «prima dei dodici anni, Emilio non saprà che cos'è un libro» (Rousseau, 2016, pp. 197 e sgg.). Dewey dichiara di voler porre l'insegnamento formale, quello dei segni, in seconda linea rispetto alle attività manuali del bambino (Carbotti, 1974, p. 114). In perfetto stile rousseauiano anche la Montessori ritrae a tinte drammatiche il superamento della spontaneità (Montessori, 2023, p. 193):

Tutti sappiamo che il primo scoglio della scuola è il leggere e scrivere: primo tormento dell'uomo che deve sottomettere la propria natura alla necessità della civilizzazione.

Ella ha escogitato un metodo per l'apprendimento «spontaneo» della scrittura, mascherando come giochi le complesse esercitazioni preparatorie necessarie. Nel mondo anglosassone degli anni '80 e '90 la pedagogia naturalistica, ignorando rozzamente l'artificialità della scrittura, ha infine adottato il «metodo» del *whole language*, del «linguaggio intero» (Hirsch, 2020, p. 81). Esso consisteva 1) nel risparmiare ai bambini la memorizzazione delle corrispondenze tra grafemi e fonemi, 2) nel collocarli tra fogli, quaderni e libri stampati, perché si risvegliasse in loro l'*istinto* di lettura e di scrittura, 3) nella speranza che giungessero all'abilità di lettura *indovinando* i significati delle parole a partire dal contesto. In sostanza, si voleva eliminare il *lavoro* di memorizzazione e, facendo leva su un ipotetico *appetitus scribendi*, lo si voleva sostituire con il *gioco* degli indovinelli, in modo che i bambini potessero imparare *spontaneamente* la lingua scritta come se fosse lingua orale. La faciloneria del metodo *whole language* ha diffuso un'epidemia così grave di analfabetismo che esso è caduto infine in discredito ed è stato proibito.

La pedagogia compromessa con il naturalismo rifiuta il «tormento» nell'apprendere la lettura e la scrittura perché non sa coglierne il significato spirituale. Mentre la spontaneità infantile è connessa all'onnipotenza ingenua dell'io immaturo, la civilizzazione non è soltanto corruzione dell'innocenza primordiale, come il naturalismo crede (una corruzione che l'innocenza *non* può evitare, dunque pienamente legittima), ma è la libertà adulta – con formula hegeliana, riconoscimento di sé nell'altro, vale a dire 1) prendere atto della differenza e 2) compiacersene come di una ricchezza. Poiché la scrittura è dare all'ascoltatore un'immagine durevole del discorso (*scripta manent*), dunque comporta l'esposizione del parlante alla lettura critica, la fatica della scrittura può essere certo alleviata dalla sagacia degli insegnanti, ma non va eliminata del tutto, perché è l'inizio della fatica feconda insita nel riconoscere la legittimità dell'altra visione, l'inizio della difficile disposizione all'ascolto benevolo e alla lettura attenta di ciò che è dapprima al di fuori del proprio orizzonte

e dunque disturba: una fatica necessaria da cui germoglia la prima ricchezza dell'umanità – l'atteggiamento scientifico.

8. Il gioco trasfigurato in esperienza, l'esperienza trasfigurata in scienza

La scienza è il discorso che provoca e assorbe la critica. I naturalisti la esaltano soltanto per errore, perché la identificano con l'osservare ingenuo in cui l'onnipotenza ingenua dell'io si continua indisturbata. È così che Hirsch ha potuto rimarcare l'abitudine della pedagogia di costruirsi una psicologia tutta sua, indifferente alla psicologia ufficiale (Hirsch, 1999, pp. 127 e sgg.). Ma essa si è costruita anche un'epistemologia su misura.

Fare *esperienza* significa esporsi all'estraneità delle cose, che è scomoda, anche pericolosa; il naturalismo pedagogico la concepisce invece come baloccarsi in un ambiente protetto. – Dopo aver trasfigurato il gioco in esperienza, esso trasfigura l'esperienza in scienza; dopo aver, cioè, trascurato la dura estraneità delle cose d'esperienza, trascura che lo scienziato giunge a conoscere le leggi naturali non perché faccia scampagnate, ma perché padroneggia l'astrazione e può interrogare la natura a partire da ipotesi *matematiche*. L'affermazione di Dewey «che nella storia della razza le scienze sono nate gradualmente dalle occupazioni sociali utili» (Carbotti, 1974, p. 121) è priva di qualunque fondamento storico e logico: le scienze non nascono dai lavori manuali, ma dalle scoperte a cui conduce l'interesse puramente teorico. Galilei definisce infatti il suo metodo non come «occupazione sociale utile», ma come unione di *sensate esperienze* e *certe dimostrazioni*, e con stupenda intuizione dell'essenza scritturale della natura la paragona a un libro scritto da Dio con caratteri matematici.

Dalla trasfigurazione del gioco in esperienza, che consente di eliminare la dura estraneità delle cose, e dalla trasfigurazione dell'esperienza in scienza, così da risparmiarsi la dura astrazione teorica, risultano due illusioni – che il bambino sia già uno scienziato e che lo scienziato sia solo un bambino. Questa faciloneria opera il prodigio di una didattica affidata tutta all'alunno in ambiente ludico e

immersivo, e nondimeno idonea a condurre all'acquisizione del metodo scientifico e del pensiero critico.

Das Unzugängliche,
Hier wird's Ereignis;
Das Unbeschreibliche,
Hier ist's getan.

L'inaccessibile,
Qui si fa evento:
L'indescrivibile,
Qui è realtà.

È il pensiero magico che si possa apprendere facilmente il difficile a insinuarsi nella didattica attraverso l'abitudine di chiamare all'americana – con l'acronimo STEM – le discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche. La tecnologia si basa però sulla scienza, e la scienza affronta l'estraneità della natura poggiando sulla logica e sulla matematica, che sono non giochi immersivi, ma discipline eminentemente teoretiche, quella perché indugia sui rapporti immanenti negli elementi linguistici, questa perché *deduce* le sue conoscenze da assiomi. Senza il duro lavoro dell'astrazione teorica, l'apprendimento delle STEM è destinato a restare un miraggio.

9. Le fonti della conoscenza

Tre sono dunque le forme della conoscenza umana: 1) quella *spontanea e giocosa* dell'imitazione, che consente di apprendere magicamente il linguaggio orale, ma che è diretta all'oggetto singolo e dura pochi anni; 2) quella *laboriosa* della scuola, che permette l'accesso alla tradizione in cui è contenuto il tesoro delle leggi già scoperte dai geni del passato; infine 3) quella *avventurosa* dell'esperienza, che presuppone la conoscenza scolastica e solo così può affrontare la realtà ancora inesplorata. La pedagogia puerocentrica è l'illusione che la forma conoscitiva adulta, l'esperienza, possa essere conseguita mediante un'attività ludica che stimoli lo sviluppo *naturale* della mente, senza l'acquisizione diretta delle conoscenze già disponibili. Di qui la sua intolleranza oscurantista per la didattica *trasmissiva* guidata dall'insegnante.

10. Gli equivoci del costruttivismo pedagogico

Essa accusa gli insegnanti trasmissivi di riversare aride nozioni in menti passivizzate, che le conservano fino alla verifica scolastica e subito dopo le lasciano svanire. È invece esperienza comune che le tracce degli argomenti studiati a scuola restano per tutta la vita con un'aura di importanza superiore. Inoltre la vaghezza delle aride nozioni non le rende meno indispensabili per comprendere le comunicazioni quotidiane e per dare inizio a ulteriori conoscenze (Hirsch, 1988, pp. 1-9). Le sublimi abilità cognitive di cui favoleggiano i pedagogisti poggiano sul lessico; leggere e scrivere non sono solo attività meccaniche, ma hanno bisogno del possesso di un ricco vocabolario, di numerose nozioni; il pensiero critico non è compatibile con l'ignoranza ed è annullato dalla mancanza di parole a cui la polemica contro le nozioni ha condotto. Infine, come ha mostrato Hirsch (Hirsch, 1999, pp. 133 sgg.), il ricorso della pedagogia progressiva al *costruttivismo* per criticare la didattica trasmissiva e per fare degli alunni i protagonisti della loro formazione si risolve in un doppio fallimento.

Il costruttivismo è la versione psicologica della gnoseologia di Kant; esso mostra che nel recepire sensazioni e informazioni non siamo solo passivi, ma diamo loro una forma attingendo dagli schemi formatisi con le conoscenze già accumulate; conferma dunque l'antica osservazione che le facoltà mentali non sono separate, che come non si può conoscere senza avere percepito e memorizzato, così si percepisce e si memorizza solo alla luce di ciò che si conosce. Tuttavia, come ha mostrato Hirsch (Hirsch, 1999, pp. 245-246), il costruttivismo non porge alla pedagogia puerocentrica argomenti contro la didattica trasmissiva e contro il ruolo di guida dell'insegnante. Esso rileva infatti che il soggetto è sempre attivo, e se il soggetto è *sempre* attivo, è impossibile che la didattica tradizionale riduca gli alunni alla passività. Dal costruttivismo psicologico segue così che l'insegnante tradizionale non potrebbe trattare i suoi alunni come recipienti vuoti da riempire, neanche se lo volesse. La pedagogia accusa falsamente gli insegnanti tradizionali di limitarsi a tenere conferenze in classe, le mitiche *lezioni frontali*, mentre da sempre, dopo aver tenuto lezioni aperte al dialogo continuo con gli

alunni, essi li fanno esercitare, e in ogni caso verificano, correggono faticosamente gli elaborati e li valutano; ma anche qualora si limitassero a una conferenza, essi dovrebbero rivolgersi all'*attenzione* degli alunni, vale a dire al loro sforzo *attivo* di astrarre dai rumori esterni e dall'immaginazione interna, per comprendere il senso dei discorsi. Le accuse della pedagogia alla didattica trasmissiva sono false nel concetto e nei fatti.

11. La didattica trasmissiva è coerente e universale

La differenza tra le due didattiche non è dunque quella tra attività e passività dell'alunno, ma è quella tra attività e passività dell'insegnante. Come ha osservato Vygotskij (Vygotskij, 1990, p. 265.), l'insegnante trasmissivo è attivo: non si limita a seguire lo sviluppo naturale dell'alunno, ma lo anticipa facendo emergere dalla sua *zona di sviluppo prossimo* potenzialità altrimenti destinate ad atrofizzarsi. Il docente della scuola trasmissiva non attende gli alunni, ma li trascina a padroneggiare consapevolmente il molto che hanno già assorbito senza accorgersene. Può farlo perché conosce e ama una scienza sistematica, che inizia dalle nozioni più semplici e procede verso quelle più complesse, e che gli consente di rispondere al *perché* delle cose. Inoltre egli può adattarla alla classe, non nel senso deteriore di rimettere la scelta degli argomenti all'umore dei singoli alunni, ma nel senso che sceglie il giusto ritmo per trascinare tutti. Infine, le conoscenze trasmesse dalla didattica tradizionale sono anche comuni a tutti e virtualmente presupposte in ogni comunicazione linguistica. Mentre approfondisce la sua consapevolezza del mondo, l'alunno della scuola trasmissiva amplia anche le dimensioni della comunità con cui può condividere il suo mondo.

12. La didattica puerocentrica abbandona il bambino a sé stesso

Invece la didattica naturalistica, nell'intento di fare dei singoli alunni i protagonisti della loro formazione, rinuncia ai loro interessi oggettivi, si chiude nel piccolo orizzonte dei loro desideri consape-

voli e aspettando passivamente la loro evoluzione naturale sciupa nell'inerzia il prezioso tempo scolastico. Il suo errore di fondo è la rinuncia a valorizzare il sentimento che il bambino ha della sua imperfezione e che genera il desiderio di diventare grande: «La necessità di ricevere l'educazione è nei bambini come interno sentimento di scontentezza di sé per come sono – come spinta ad appartenere al mondo degli adulti da essi presagito come superiore, desiderio di diventare grandi. La pedagogia giocosa prende il puerile per qualcosa che vale in sé stesso, lo propone come tale ai bambini e degrada la serietà e sé stessa in una forma puerile, poco apprezzata dagli stessi bambini. Poiché tende a rappresentarli perfetti nell'imperfezione in cui si sentono e di renderveli soddisfatti, essa disturba e profana il loro vero bisogno migliore, e produce in parte indifferenza e insensibilità ai rapporti sostanziali del mondo spirituale, in parte disprezzo degli uomini, perché questi si sono presentati puerili e spregevoli a loro come bambini, e poi vanità e presunzione compiaciute della propria eccellenza» (Hegel, 1821, § 175n).

13. Come funziona la scuola americana

Dal momento che sta invadendo le scuole italiane a cominciare dai martoriati istituti professionali, vediamo il funzionamento della didattica puerocentrica nelle scuole elementari degli Stati Uniti, quale lo descrive Hirsch nel suo ultimo libro (Hirsch, 2020, pp. 37 sgg.). Nell'aula, ovviamente, non c'è una cattedra a cui siano rivolti i banchi degli alunni, ma ci sono 4 o 5 tavoli vicino alle pareti, i *centri*. Attorno a ciascuno di essi siedono i *gruppi* di 4 o 5 alunni. Sui tavoli l'insegnante ha predisposto dei materiali, non secondo un piano sistematico basato sulle discipline, ma secondo la sua previsione degli interessi di ogni singolo alunno. Dopo che questi hanno finito di esaminare i materiali e hanno svolto le attività che essi consentono, l'insegnante suona una campana, i bambini cambiano centro e cominciano le nuove attività, sconnesse dalle precedenti, in un altro «centro». L'insegnante è di solito vicino a *uno* dei gruppi o a *uno* degli alunni, si dedica alle competenze di lettura, scrittura e calcolo, su un materiale ovviamente raccolto a caso, e intanto *spera*

che tra gli alunni degli altri gruppi, che sta trascurando, si instauri un dialogo attinente a temi scolastici e non scoppi il pandemonio. La personalizzazione dell'apprendimento, che i pedagogisti continuano a esaltare in modo acritico, comporta che l'insegnante, nel dedicarsi a uno, trascuri tutti gli altri, così che per gran parte del tempo-scuola gli alunni sono lasciati a sé stessi. Nel corso degli anni la frammentazione dell'esperienza scolastica rende impossibile la coerenza del curriculum e lo sviluppo di un linguaggio comune. Lontano dalla conoscenza sistematica e universale, il costruttivismo pedagogico è dominato dall'inerzia, dalla noia e dall'isolamento tra gli alunni. In una parola, esso *consiste nell'abbandonare i bambini a sé stessi*.

Non stupisce dunque che la scuola americana sia divenuta pericolosa per chi la frequenta. Essa è infatti faticosa per gli insegnanti, alla ricerca affannosa di materiale per attrarre l'attenzione degli alunni; ma è anche noiosa per gli alunni che restano chiusi nella loro singolarità ed escono dalla scuola ignoranti.

14. L'ignoranza come mezzo per conseguire le abilità cognitive

La pedagogia naturalistica non se ne preoccupa. Applicato alla complementarità tra conoscenza e abilità cognitiva, il suo culto della falsa antitesi si sublima nel dogma che l'ignoranza sia condizione necessaria per formare alunni *creativi* e che pensano con le loro teste. È questa la fede alla base della didattica per *competenze*. Essa crede che si possano acquisire le abilità cognitive (*skill*) *senza memorizzare cognizioni*, dunque che si possa pensare criticamente un argomento – senza esserne informati; che si possano usare le tecniche di pensiero degli esperti – senza possedere la loro erudizione; che si possa apprendere per tutta la vita – iniziando ogni volta dal nulla; che si possa imparare ad imparare – senza avere imparato qualcosa. In una parola, la didattica per competenze concepisce le *skill* come ultimo gradino di una scala da raggiungere avendo saltato i gradini precedenti, liberi dalle conoscenze come se fossero una zavorra; non comprende che le conoscenze non possono essere separate dalle abilità perché la conoscenza, come costruzione logica, è in sé stessa abilità e l'abilità non è altro che il dominio sulle proprie conoscenze.

Persino la psicologia ha dimostrato *ad abundantiam* che l'esperto è tale in virtù delle conoscenze memorizzate, cioè dell'*erudizione*, oggi così vilipesa nelle scuole; Adriaan de Groot ha mostrato che si è gran maestri nel gioco degli scacchi non per un'astratta abilità scacchistica, ma perché si conoscono e si ricordano circa 50000 partite (Hirsch, 1988, pp. 61 sgg). Lungi dall'essere una zavorra, le conoscenze memorizzate determinano l'evoluzione mentale e persino materiale del cervello.

15. La diffusione della didattica puerocentrica in Europa sull'onda dell'ugualitarismo

L'esito della pedagogia puerocentrica è la catastrofe, ovunque sia adottata. Nonostante il disastro provocato negli Stati Uniti, essa è stata importata in Europa. Su questo acquisto ha influito certamente l'entusiasmo per il mito americano. Ma il passo decisivo si è compiuto con i rifiuti radicali nel '68. Il puerocentrismo europeo non presuppone, come quello americano, un'idea astratta di libertà, ma un'idea astratta di uguaglianza. Per questo nelle nostre scuole si respira l'atmosfera autoritaria della burocrazia sovietica.

Narra Hirsch (Hirsch, 2020, pp. 131-132) come in Francia gli studenti del '68 abbiano contestato la scuola, fino ad allora una delle più ugualitarie ed efficaci del mondo, sulla base di uno studio di Pierre Bourdieu e di Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*. Costoro sottoposero la scuola francese a un processo da un punto di vista ugualitario. Ripetettero cioè il vecchio errore di Rousseau di credere che l'uguaglianza tra gli uomini sia un dato naturale e che la civiltà la renda impossibile. Non capivano che è la natura a farci disuguali e che solo la nostra civiltà è giunta lentamente, a partire dal cristianesimo, a riconoscere l'uguaglianza della persona in ciascuno. L'uguaglianza è una costruzione giuridica e la scuola pubblica è uno degli strumenti più potenti della sua realizzazione, perché permette a chiunque di accedere alla comunicatività linguistica e, se ha talento e diligenza, di giungere ai livelli più alti della società qualunque sia la sua origine familiare. Ai due sociologi non bastava. Essi non si accontentavano di nulla di meno dell'annullamento della disuguaglianza. Ma la scuola può tentare di annullare le disuguaglianze tra gli alunni *solo al suo*

interno (perché non è padrona della società) e solo se si limita al minimo, ossia solo se diventa il paese dei balocchi e trascina tutti verso l'ignoranza. Di questo tipo furono le riforme ispirate dalla commissione Bourdieu, attuate in Francia nel 1989. Esse ebbero come esito immediato la catastrofe dei livelli di apprendimento.

In Italia il testo che più ha prostrato la scuola è stato la *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana. Essa condannava l'istruzione gentiliana perché diretta non a istruire tutti, ma a conservare il privilegio sociale. Per quanto giustificata fosse la sua polemica contro gli intenti selettivi di un tempo, Don Milani restò prigioniero, come Bourdieu, della falsa antitesi tra uguaglianza e qualità. È essenziale che esse siano perseguite insieme. Invece, purché nessun alunno fosse escluso dalla scuola, Don Milani si dispose a rinunciare alla sua qualità, polemizzando contro la grammatica, contro la matematica, contro l'Omero di Monti, contro il latino.

Quattro anni dopo, il movimento studentesco ha favorito l'avvento della pedagogia naturalistica anzitutto diffamando la didattica delle conoscenze, con la stupida polemica contro le *nozioni*. Poiché le si dà ancora credito, è utile ribadire che ogni parola è una nozione, che dunque rinunciare alle nozioni è rinunciare alle parole, cioè ridursi alla mutezza o al verso animale. Per la tipica deformazione del puerocentrismo che vuole raggiungere i fini ma sdegni i mezzi, l'esigenza sessantottina di una conoscenza critica ed esplicativa commette il controsenso di respingerne le componenti elementari.

Inoltre il '68 ha abolito l'autorità dell'insegnante, perché vi ha intravisto la figura dell'oppressore, senza capire che l'insegnante fa lavorare gli alunni non, come l'imprenditore, per il suo profitto (che peraltro è una forma di reddito pienamente legittima), ma per il *loro* vantaggio. Gli alunni non hanno nulla da guadagnare da un insegnante che si rassegni alla loro pigrizia.

16. La didattica puerocentrica trasforma le differenze di classe in differenze di casta

La fine della scuola trasmissiva per amore dell'uguaglianza non poteva che realizzare il contrario dell'uguaglianza, come tutte le

buone intenzioni del puerocentrismo. La conoscenza non è solo la sostanza del pensiero, ma è anche una condizione per svolgere le professioni dirigenti, quelle più ambite. Una scuola che non trasmette conoscenze abbandona gli alunni a sé stessi, e in questo annulla le differenze *al suo interno*, ma non per questo riduce tutti i ragazzi al triste egualitarismo dell'ignoranza. Infatti la scuola non è il loro unico ambiente di vita. Essi vivono anzitutto in famiglia e le famiglie non sono tutte uguali. Ci sono quelle che educano i loro figli al linguaggio corretto e all'interesse per la cultura e per la scienza, ci sono quelle che non lo fanno. Abbandonando gli alunni a sé stessi, la scuola puerocentrica non dà a quelli svantaggiati ciò che essi non hanno avuto in famiglia. La conseguenza è che l'ugualitarismo dell'ignoranza all'*interno* alla scuola diventa differenziazione classista all'*esterno* della scuola: lo *status* della famiglia di provenienza diventa più decisivo che mai per i risultati scolastici e per il destino degli alunni, le differenze di classe si approfondiscono e la scuola non è più in grado di assicurare la mobilità sociale sulla base del merito, che è l'unica forma di uguaglianza possibile al di fuori dell'utopia. Ne era consapevole Antonio Gramsci, che condannò la *didattica attiva* come una forma di regressione a una società divisa non in classi, ma in caste.

17. La pedagogia naturalistica contro gli adulti

La pedagogia naturalistica, con il suo puerocentrismo, con le sue false antitesi, con la sua esaltazione dell'ignoranza, consiste in un insieme di richieste contraddittorie. Essa ne sospetta l'ineseguibilità, ma, anziché sottoporle a critica, le esalta come ideali irraggiungibili a causa non solo della loro sublimità ma anche della spregevolezza degli adulti che dovrebbero soddisfarle. Essa li colpisce con una violenza che può esasperarsi fino alla condanna in blocco dei genitori, come quella pronunciata dalla Montessori (Montessori, 1999, p. IX):

Finalmente, dopo trent'anni di studi, noi consideriamo il fanciullo come un essere umano sfalsato dalla società e, prima ancora, da coloro che gli hanno dato e gli conservano la vita. Che cos'è l'infanzia?

Un disturbo costante per l'adulto preoccupato e stancato da occupazioni sempre più assorbenti.

Oppure può spingersi a condannare in blocco la scuola, come fa *Raffaele Laporta* (Laporta, 1968, p. 158):

Non abbiamo illusioni sulle capacità della scuola. In senso tecnico, la scuola si può considerare uno dei maggiori fallimenti realizzati dall'umanità nei propri confronti... La causa prima di ciò va individuata... nel fatto che non è stato mai possibile, e non è possibile tuttora, far coincidere le procedure di insegnamento con i processi naturali di apprendimento umano e specificamente infantile.

Mentre della Montessori si può osservare che con la sua condanna colpisce soprattutto sé stessa, di Laporta si può dire che è così irretito dal naturalismo da non accorgersi che l'espressione «processo *naturale* di apprendimento *umano*» è contraddittoria: ciò che è umano non è semplicemente naturale. Tanto meno si accorge che un processo naturale di apprendimento è spontaneo, dunque non ha bisogno di insegnamento. Non è certo colpa della scuola se non può far coincidere la didattica con una contraddizione e se cerca di rendersi utile insegnando, ma della pedagogia puerocentrica, che nella sua sconsideratezza si rappresenta il contraddittorio come possibile e l'inutile come desiderabile. Il ritorno della scuola a sé stessa è la sua liberazione dalla pedagogia sviata.

Bibliografia

Agostino, *Le confessioni*, Edizioni Paoline, Milano, 1987.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.

Buck D., *What Is Wrong With Our Schools?* John Catt Educational, Melton, 2022.

Carbotti V., (a cura di), *John Dewey e il problema pedagogico nel pensiero contemporaneo da Pestalozzi a Laporta*, D'Anna, Messina-Firenze, 1974.

Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.

- Dewey J., *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1950.
- Froebel F.W.A., *Die Menschenerziehung*, Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt, Keilhau, 1826.
- Hegel G.W.F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Nicolaischen Buchhandlung, Berlin, 1821.
- Hirsch E.D., Jr., *Cultural Literacy. What every American needs to know*, Vintage Books Edition, New York, 1988.
- Hirsch E.D., Jr., *The Schools We Need And Why We Don't Have Them*, Anchor Books, New York, 1999.
- Hirsch E.D., Jr., *How To Educate A Citizen. The Power Of Shared Knowledge To Unify A Nation*, John Catt Educational, Melton, 2020.
- Milani L., Don, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1986.
- Montessori M., *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Libreria Editrice, Veduggio Olona, 2023.
- Ravitch D., *The Death and Life of the Great American School System*, Basic Books, New York, 2016.
- Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, Edizioni Studium, Roma, 2016.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari-Roma, 1990.

Dalla memoria all'educazione: il ruolo dei testimoni nel ricordo di eventi epocali

Andrea Porcarelli, Paola Garbin²

SOMMARIO

Il presente articolo si prefigge l'obiettivo di analizzare la valenza educativa delle narrazioni proveniente dai testimoni di memoria, ossia di quelle persone che hanno vissuto un evento che ha segnato la storia e per questo considerato epocale. L'articolo pone, inoltre, l'accento sulla dimensione educativa della memoria, proponendo l'esposizione di un progetto realizzato per mantenere viva la memoria di un accadimento particolarmente drammatico: il disastro del Vajont.

Parole chiave: memoria, educazione, testimonianza, Vajont.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the value of the narratives coming from memory witnesses, i.e. those people who experienced an event that marked history and was considered epochal. The article also places emphasis on the educational dimension of memory, proposing through the exhibition a project created to keep alive the memory of a disastrous event: the Vajont disaster.

Key words: memory, education, testimony, Vajont.

1. Educare alla memoria e attraverso la memoria

Il corso di vita di ogni persona può essere descritto alla stregua di una storia, di cui la persona è – ad un tempo – protagonista e autore,

² Andrea Porcarelli è Professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova, Paola Garbin è laureata magistrale in "Management dei servizi educativi e formazione continua" presso l'Università di Padova. Il testo è frutto della riflessione condivisa di entrambi gli autori, ad Andrea Porcarelli si può attribuire il primo paragrafo, a Paola Garbin gli altri.

in un costante gioco di specchi in cui gli eventi che occorrono ad altre persone e che a loro volta ci interpellano e ci provocano:

La vita rappresenta questa totalità di cui sono parte, esercita nei miei confronti una provocazione, mi spinge all'autoconoscenza in quanto in essa mi riconosco. Ogni volta che sono colpito da una scelta, da una condotta, una vicenda, un episodio particolare, un fatto, una fatalità occorsi ad un mio simile, sono automaticamente portato a rivolgere l'attenzione a me stesso. L'altro mi interPELLa, mi inquisisce, mi costringe all'auto-riflessione, mi impone di diventare oggetto a me stesso, di prendere contatto con la mia identità³.

Allo stesso modo il rapporto con gli eventi che caratterizzano il corso di vita di ciascuno ha un potere strutturante e ristrutturante rispetto alla costruzione dell'identità personale e collettiva. Se vista in ottica psico-pedagogica la memoria si collega alla capacità dell'essere umano di creare un legame fra il suo trascorso e il suo presente, affermando così quest'ultimo mediante la celebrazione, la commemorazione o la rimozione degli eventi passati⁴. Il passato, infatti, non riguarda unicamente ciò che è stato e non ha possibilità di ripetersi ma attiene a ciò di cui la persona necessita per vivere il presente e il futuro, generando autentica progettualità, impegno e confronti fra ciò si desidera e ciò che effettivamente si è perseguito⁵. Il rapporto con il tempo di vita di ciascuno, si modifica fisiologicamente nel corso dell'esistenza, per cui "l'intreccio tra i tre tempi della vita – presente, passato e futuro – non è un tessuto compatto, passa attraverso variabili di adattamento continuo"⁶. È logico pensare che il giovane sia proteso soprattutto verso il futuro, l'adulto più concentrato sul presente e la persona anziana abbia spesso lo sguardo rivolto al passato, in un clima interiore in cui "i rimpianti si sostituiscono ai sogni,

³ C. Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 229.

⁴ U. Fabietti & V. Matera, *Memorie e identità: simboli e strategie del ricordo*, Meltemi, Roma 1999.

⁵ B. Rossi, *Memoria, coscienza, progetto*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Edizioni Unicopli. Milano 2007.

⁶ C. Xodo, *Capitani di se stessi ...*, cit. p. 234.

il passato prende il sopravvento sul futuro”⁷. Questa caratteristica psicologica del rapporto con la memoria che può essere propria delle persone anziane diviene un elemento importante per costruire la relazione – anche sul piano pedagogico – con i testimoni della memoria che (per lo più) hanno un’età abbastanza avanzata. Riportiamo alcune considerazioni tratte dall’autobiografia di Norberto Bobbio, che ci possono essere d’aiuto in questa sede:

Il tempo del vecchio è il passato (...). Il grande patrimonio del vecchio è nel mondo meraviglioso della memoria, fonte inesauribile di riflessioni su noi stessi, sull’universo in cui siamo vissuti, sulle persone e gli eventi che lungo la via hanno attratto la nostra attenzione. Meraviglioso, questo mondo, per la quantità e la varietà insospettabile ed incalcolabile delle cose che vi sono dentro: immagini di volti comparsi da tempo, di luoghi visitati in anni lontani e mai più riveduti, personaggi di romanzi letti quando eravamo adolescenti, frammenti di poesie imparate a memoria a scuola e mai più dimenticate e quante scene di film e di palcoscenico e quanti volti di attori e attrici dimenticati da chissà quanto tempo, ma sempre pronti a ricomparire nel momento in cui ti viene il desiderio di rivederli e quando li rivedi provi la stessa emozione della prima volta⁸.

La memoria, pertanto, non rappresenta la semplice rievocazione di fatti passati⁹ ma ci consente di accedere a ciò che di più profondo si cela nella nostra mente, scoprendoci come i principali interpreti e costruttori di noi stessi¹⁰. La storia di ogni persona, infatti, è la storia dei suoi stessi vissuti con le sue memorie e le sue esperienze che concorrono, a loro volta, all’autentica formazione di ognuno¹¹.

⁷ *Ibidem*.

⁸ N. Bobbio, *Autobiografia*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 248.

⁹ B. Rossi, *Memoria, coscienza, progetto...* cit.

¹⁰ D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma 2003.

¹¹ B. Rossi, *Memoria, coscienza, progetto*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli. Milano 2007.

Narrandoci scopriamo la nostra identità, così come possiamo ritrovarla nei momenti di smarrimento e crisi; ma possiamo anche imparare a mantenerla e rafforzarla. Riflettendo nel nostro corso di vita impariamo ad individuare le connessioni che lo strutturano, il finalismo più o meno esplicito che lo dirige, la selezione sottesa alla memoria e al ricordo. Tutto questo scopriamo come movimento interno alla vita, non sempre coincidente con la direzione che noi avremmo voluto imprimerle¹².

D'altronde, sono proprio i ricordi a costituire l'alimento di cui ogni persona abbisogna durante tutta la sua vita, poiché oltre a rivestire una funzione di tipo pedagogico che si protrae nel tempo ci esortano ad abbracciare vera e propria una *pedagogia della memoria*¹³. La memoria, secondo questa prospettiva, ampiamente indagata da Duccio Demetrio "è ciò che di più nostro [...] si possa possedere"¹⁴: ci aiuta a ritrovarci, a delineare il senso della nostra vita e ad esprimere agli altri ciò che, almeno in modo limitato, siamo giunti a comprendere di noi stessi¹⁵. Il ricordo, ovvero il ripercorre la propria traiettoria esistenziale, genera possibilità di autoconoscenza, autocoscienza e autoconsapevolezza della propria biografia di vita portando così alla crescita della persona stessa¹⁶. In altre parole, la memoria si configura in "un'azione trasformativa che si svolge spesso entro i confini della consapevolezza soggettiva"¹⁷. Ed è proprio a partire da tale consapevolezza che ha origine la necessità di "continuare ad educarsi al ricordo"¹⁸.

¹² C. Xodo, *Capitani di se stessi...*, cit., p. 241.

¹³ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996. Per approfondimenti si rimanda a D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi, Roma 1998.

¹⁴ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi, Roma 1998, p.7.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ B. Rossi, Memoria, coscienza, progetto. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli. Milano 2007.

¹⁷ M.G Ricci, Il soggetto è il suo racconto? Identità, memoria e narrazione nella costruzione dell'attore sociale. In M.G. Ricci & F. Ruggeri (a cura di), *Le radici del presente. Anziani, memoria, narrazione* (pp. 151-188), FrancoAngeli, Milano 2003, p.184.

¹⁸ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi Roma 1998, p.7.

Educare la memoria significa altresì scoprire le memorie altrui, in quanto ci consentono di conoscere noi stessi e l'altro, di creare legami e connessioni, di costruire significati, di comprenderne l'essenza per sostenere anche la nostra vita nei momenti difficili¹⁹. Ed ecco l'intrinseca valenza delle storie altrui: queste costituiscono la nostra guida e il nostro alimento²⁰. Ricordare, pertanto, significa far sopravvivere le storie non solo di persone illustri ma anche di quelle persone comuni e tra queste, anche di coloro che hanno dato una certa configurazione ad un luogo²¹.

2. Il racconto del testimone nel fare memoria e la sua funzione educativa

Il racconto di un testimone di memoria può riguardare la sua vita ed altresì la sua esperienza in dato momento storico o luogo. In tal caso, ricercare, scoprire un dato territorio non attiene alla sola conoscenza delle sue tradizioni o festività²² bensì si sostanzia nel creare l'impegno delle persone ad portatrici delle sue memorie collettive e individuali, provenienti da coloro che hanno vissuto le vicende di quello stesso luogo²³, e ciò può avvenire proprio mediante "la comunicazione fra generazioni, il passaggio di testimonianze, i rituali del ricordo"²⁴ al fine di rendere sempre vivi quei ricordi su cui si radica la storia di una comunità. In altri termini, "smarrire il passato, è smarrire la storia"²⁵ e per questo la conoscenza delle proprie radici e della storia - derivante dalla consultazione di fonti bibliografiche e dall'ascolto di testimonianze - del luogo in cui si vive costituisce un

¹⁹ D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma 2003.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *ivi*, p.42.

²² *ivi*, p. 159.

²³ *ivi*, p.42.

²⁴ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi, Roma 1998, p.7.

²⁵ B. Rossi, *Memoria, coscienza, progetto*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Unicopli. Milano 2007, p. 126.

presupposto essenziale per potervi agire consapevolmente e proiettarsi al futuro.

Ciò risulta particolarmente importante qualora una comunità abbia sperimentato accadimenti drammatici che entrano a far parte delle sue memorie. Vi sono infatti eventi che segnano profondamente una collettività, nelle sue abitudini, nella sua storia e cultura. Questi eventi possono avere diverse cause ed avere delle ripercussioni che si estendono per brevi o lunghi periodi, come è il caso della Shoa per il popolo ebraico o il dramma delle Foibe per gli esuli giuliani e dalmati. Se vogliamo avvicinarci un poco nel tempo basti pensare all'emergenza Covid, a disastri come il Vajont²⁶ o qualsivoglia accadimento che abbia provocato una "rottura" fra il passato e il presente di una comunità. Il trauma collettivo, infatti, si configura come un'alterazione della vita sociale in quanto compromette i legami fra i suoi abitanti ed il senso di comunità²⁷. Successivamente all'avvenimento di un disastro, quale accaduto in grado di danneggiare la vita di una comunità, quest'ultima mette in atto una vastità di azioni finalizzate da un lato al suo recupero emotivo e dall'altro al mantenimento della memoria dell'accaduto, tra queste rientrano la creazione di monumenti e le narrazioni da parte di testimoni²⁸. I traumi collettivi, peraltro, incidono in grande misura sulla memoria collettiva e le narrazioni che ne derivano possono contribuire a ripristinare l'identità collettiva deteriorata²⁹ e favorire l'integrazione all'interno della narrazione dei testimoni dell'evento dei diversi momenti della loro vita nei periodi precedenti e successivi al disastro³⁰. Ne è una chiara dimostrazione il fatto che delle persone sopravvissute ad un tornado verificatosi nel Missouri, attribuiscono alla narrazione dell'accaduto

²⁶ A tal proposito, in questa sede si tratterà l'ultimo evento citato in quanto nell'anno appena trascorso è ricorso il suo sessantesimo anniversario ed esso è portatore di tematiche dalla rilevanza sempre più attuale.

²⁷ M. Kalinowska, *Monuments of memory: Defensive mechanisms of the collective psyche and their manifestation in the memorialization process* in *The Journal of Analytical Psychology*, 57(4), 2012, 425-444.

²⁸ S.M., Moulton, *How to Remember: The Interplay of Memory and Identity Formation in Post-Disaster Communities* in *Human Organization*, 74(4), 2015, 319-328.

²⁹ M. Kalinowska, *Monuments of memory: Defensive mechanisms of the collective psyche and their manifestation in the memorialization process*, cit.

³⁰ *Ibidem*.

un ruolo fondamentale e la resero una delle pratiche più attuate a seguito dell'emergenza³¹.

Possiamo ora approfondire quello che si può considerare l'esempio paradigmatico di didattica basata sulla memoria di un evento drammatico, ovvero la *didattica della Shoah*³² in ambiente scolastico, in cui è importante l'adozione di una prospettiva che ponga al centro la vittima per promuovere negli studenti una comprensione approfondita dell'accadimento: in tal modo viene data alle vittime la possibilità di esprimersi, di avere voce ed il loro vissuto personale acquisisce una valenza storica³³. Le testimonianze delle persone sopravvissute, dunque, necessitano di rappresentare le fondamenta della narrazione dell'evento³⁴ e della ricostruzione storica poiché garantiscono un riordino attendibile e completo delle vicende³⁵. Un ulteriore contributo sulla valenza delle testimonianze, nell'ambito della Shoah evidenzia che:

*La testimonianza è necessaria non solo perché documenta, per così dire dall'interno, un evento che, seppur pianificato e realizzato nei suoi caratteri generali, ebbe innumerevoli sfaccettature, ma in quanto fornisce una fondamentale prospettiva, che deriva dalla sua unicità, quella della micro-storia*³⁶.

Il testimone di memoria, pertanto, tramanda e narra il modo soggettivo la esperienza personale³⁷ e, così facendo, consente ai suoi

³¹ S.M., Moulton, *How to Remember: The Interplay of Memory and Identity Formation in Post-Disaster Communities*, cit..

³² S. Guetta, G. Caviglia, *Didattica della Shoah. Percorsi di formazione e proposte di progettazione laboratoriale in prospettiva interdisciplinare*, Universitas Studiorum, Firenze 2022.

³³ J.C. Blutinger, *Bearing Witness: Teaching the Holocaust from a Victim-Centered Perspective* in *The History Teacher*, 42(3), 2009, 269-279.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ G. Leghissa, *Il testimone necessario. Memoria della shoah e costruzioni identitarie*, Rivista di estetica [Online], 45, 2010, 45- 64. Consultato il 25.02.2024. URL : <http://journals.openedition.org/estetica/1741> DOI : 10.4000/estetica.1741

³⁶ S. Zezza, *Storia, Memoria, Testimonianza* in *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 2020, 369-381, p.380.

³⁷ A.Feroli, *Il testimone nella didattica della Storia*, Nuova Secondaria, 8, 2011, 76-79.

ascoltatori di entrare nel proprio mondo, coglierne le peculiarità e le vicende che hanno segnato il suo corso di vita. Chi narra, infatti, deve generare un coinvolgimento autentico ed empatico con i suoi ascoltatori in modo da consentire loro di scoprire la sua storia³⁸. Il suo ascolto genera dunque un rapporto fra persone, fra esseri umani, ognuno con i propri vissuti ed esperienze: per questo motivo, tale incontro è dotato di un potente valore formativo³⁹ e si configura come “un momento quasi obbligato nell’insegnamento della storia recente”⁴⁰. A partire da questi presupposti è ora possibile porre l’attenzione su caso concreto, che prende in esame il disastro del Vajont e la valenza della testimonianza delle persone sopravvissute.

3. Un esempio concreto del ruolo di un testimone di memoria: Giuseppe Vazza e il disastro del Vajont

Il disastro del Vajont, avvenuto il 9 ottobre 1963, ha comportato la distruzione di Longarone e dei paesi limitrofi, causando un grande numero di vittime e la devastazione del paesaggio. A ciò si aggiungono le ripercussioni sociali: alcuni fra i longaronesi sopravvissuti e superstiti al disastro hanno lasciato il luogo e in pochi hanno deciso di rimanere. Pertanto, la presenza di un numero limitato di persone sopravvissute nel territorio - dovuta anche a fattori anagrafici - incrementa il valore unico della memoria e della loro testimonianza. Le persone sopravvissute, in tal senso, ritengono di vitale importanza la narrazione non solo dell’evento, bensì delle loro vite durante gli anni precedenti e seguenti al fine di tracciare una cornice di senso entro cui articolare il proprio racconto⁴¹ il quale si divide in tre momenti: il prima, il durante e il dopo⁴². Specificatamente, il prima riguarda il

³⁸ D. Kettelle, *What Is Storytelling in the Higher Education Classroom?* in *Storytelling, Self, Society* 13 (2), 2018, 143-150.

³⁹ A.Ferioli, *Il testimone nella didattica della Storia*, Nuova Secondaria, 8, 2011, 76-79.

⁴⁰ Ivi, p. 76.

⁴¹ Nei diversi anni di frequentazione della comunità longaronese la ricercatrice ha maturato consapevolezza e sondierazioni insieme alle persone sopravvissute, superstiti e alle nuove generazioni.

⁴² G. Vazza, *In meno di quattro minuti. Testimonianza sul Vajont: la strage e l’umiliazione*, Cleup Padova 2017.

periodo precedente il 9 ottobre 1963, il durante concerne il giorno 9 ottobre e il dopo si riferisce all'arco temporale che va dal 10 ottobre in poi⁴³. La narrazione, d'altronde, attiene ad un percorso vero e proprio volto alla costruzione, da parte di chi narra, di senso, di contesti e tempi storici⁴⁴. Ed in questo scenario è stato avviato un progetto che ha coinvolto le scuole presenti nel paese di Longarone, mirante a valorizzare la memoria del Vajont attraverso attività didattiche, uscite sul territorio e la testimonianza di una persona sopravvissuta⁴⁵.

Il testimone di memoria, infatti, attraverso l'incontro con le giovani generazioni, attribuisce a un evento, non ancorato alle loro vite e al loro passato personale, significati storici, sociali ed emotivi⁴⁶. Ciò rende gli interlocutori partecipi, attivi ascoltatori e protagonisti della memoria: gli eventi, così umanizzati, generano in essi nuove consapevolezze, suggestioni e spunti di riflessione⁴⁷. Nel caso Vajont la presenza di una persona sopravvissuta durante lo svolgimento del progetto ne ha costituito il cuore pulsante, poiché da un lato egli era portatore e interprete della storia del luogo e dall'altro egli rendeva umano il suo racconto, non relegandolo ad una mera descrizione di fatti avvenuti secondo un certo ordine cronologico, bensì descrivendo quei sentimenti, quelle credenze e quel vissuto personale racchiusi in quegli stessi eventi. Giuseppe Vazza, in qualità di persona sopravvissuta, nel suo libro scrive: "La mia non è mai una spiegazione tecnica [...] ma è un racconto dal vivo del rapporto che io, per via del mio lavoro, ho avuto con l'intera vicenda Vajont"⁴⁸ e continua, sot-

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ L. Bellatalla & E. Marescotti, *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una Pedagogia della Narratività*. Aracne, Roma, 2005.

⁴⁵ Il progetto è stato realizzato nell'ambito della tesi di laurea magistrale di Paola Garbin ed intitolato "Tramandare la memoria della tragedia del Vajont: una ricerca-azione nel comune di Longarone". La tesi di laurea è stata discussa nell'anno accademico 2022/2023 con il relatore professor Andrea Porcarelli. Tale tesi inoltre, ha ricevuto una lettera di benevolenza come premio da parte della Regione Veneto, in riferimento alla legge Regionale 24 gennaio 2019 n.5 "Istituzione della Giornata in ricordo della tragedia del Vajont e del riconoscimento Memoria vajont".

⁴⁶ M. Sidoli, *La Shoah, il paradigma educativo, e il senso della testimonianza*. In M. Santerini, R. Sidoli, & G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola* (pp. 47-70). Vita e Pensiero, Milano, 1999.

⁴⁷ *ivi*, p.55.

⁴⁸ G. Vazza, *In meno di quattro minuti. Testimonianza sul Vajont: la strage e l'umiliazione*,

tolineando la necessità espressa dalle persone di udire testimonianze in prima persona:

La maggior parte dei visitatori anche se sono già informati sulla tragedia del Vajont per aver letto libri o visto filmati, quando si trovano a contatto con il territorio dell'evento hanno un senso di sgo-mento e le loro richieste, oltre a tutti i dati tecnici della catastrofe, prediligono i racconti dei testimoni di quella tragica notte⁴⁹.

Quel racconto frutto di un ricordo dapprima personale diviene condiviso dai suoi ascoltatori, i quali secondo le proprie modalità potranno tramandarlo⁵⁰: si tratta dunque di esortare in chi ascolta quel senso di responsabilità nei confronti dell'altro, riconoscendo il proprio impegno nella relazione con l'altro⁵¹. Nel progetto dedicato agli studenti frequentanti le scuole di Longarone è stato chiesto, mediante diverse attività, di analizzare e rielaborare a proprio modo la testimonianza udita da parte di Giuseppe Vazza: dapprima trascrivendo le proprie emozioni, sentimenti e pensieri in un diario di bordo e in secondo luogo utilizzando i messaggi e i significati ad essa sottesi nella realizzazione di un libro tattile, destinato a rappresentare una fonte di memoria. Ciò ha permesso loro di entrare in contatto con la testimonianza ascoltata e di scoprirne gli aspetti salienti, sulla base del proprio modo di sentire, creando così con la persona sopravvissuta un legame animato dall'impegno e dal senso di responsabilità nei confronti della memoria. Per questa ragione, gli studenti al termine del progetto e grazie agli incontri con la persona sopravvissuta hanno dimostrato un grande interesse nel mantenere viva la memoria, sentendosi cittadini attivi e artefici sul presente e sul futuro del luogo: spetterà alle nuove generazioni mantenere viva la memoria del Vajont affinché i diversi messaggi di cui essa è por-

Cleup, Padova, 2017, p.169.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ M. Sidoli, *La Shoah, il paradigma educativo, e il senso della testimonianza*. In M. Santerini, R. Sidoli, & G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola* (pp. 47-70). Vita e Pensiero, Milano, 1999.

⁵¹ *ivi*, p. 59.

tatrice (come la necessità di rispettare l'ambiente) costituiscano un monito per orientare le loro azioni future a Longarone e dovunque agiranno. Le persone sopravvissute e, in particolare Giuseppe Vazza, nutrono una forte speranza nella capacità dei giovani di essere portatori del ricordo del Vajont e delle testimonianze, poiché queste potranno vivere ed essere tramandate soltanto attraverso le loro voci. Longarone, infatti, necessita di questo passaggio di testimone tra chi ha vissuto il Vajont e coloro che avranno il compito di mantenere il ricordo. Ciò non poteva avvenire soltanto mediante lo studio di bibliografie inerenti al tema o alla visione di documentari, ma anche attraverso la testimonianza in quanto questa potrà essere tramandata grazie alle voci delle nuove generazioni⁵². Giuseppe Vazza, al riguardo, sottolinea l'importanza di coinvolgere pienamente gli studenti: "Quando arrivano le scolaresche c'è bisogno di un'attenzione particolare, loro sono esigenti e fanno molte domande a cui bisogna rispondere con sensibilità e correttezza"⁵³.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto esposto emerge l'importanza della narrazione di racconti e in particolare, la loro capacità di suscitare emozioni⁵⁴. Ed è questa una caratteristica che connota i racconti dei testimoni di memoria, i quali sono in grado di condurre gli ascoltatori ad una maggiore comprensione degli eventi oltre che all'emersione di un sentimento di autentica vicinanza con chi narra le sue vicende. Giuseppe Vazza, con le sue parole e il suo atteggiamento disponibile e rasserenante⁵⁵, ha creato un clima empatico all'interno delle classi coinvolte, rendendo possibile la comprensione dell'evento e

⁵² Tale considerazione deriva dal dialogo con le persone sopravvissute e con il Sindaco di Longarone Roberto Padrin.

⁵³ G. Vazza, *In meno di quattro minuti. Testimonianza sul Vajont: la strage e l'umiliazione*, Cleup. Padova, 2017, p.169.

⁵⁴ Mittiga, S., *IL VALORE EDUCATIVO DEL DIGITAL STORYTELLING*. in *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche*, n. 9(2), 2018, pp. 308-328.

⁵⁵ Tale considerazione deriva dall'osservazione partecipante e dal dialogo con lo stesso Giuseppe Vazza e gli studenti i quali hanno espresso le loro opinioni e sensazioni.

il desiderio di approfondimento da parte degli studenti. Ed è questa la base da cui partire per creare e trasmettere memorie: le nuove generazioni attraverso l'interazione con coloro che hanno vissuto sulla propria pelle un evento possono renderlo proprio, scoprirne il significato profondo ed esserne a loro testimoni e interpreti. Al contempo, anche nell'ambito della Shoah le testimonianze delle persone sopravvissute costituiscono le fondamenta della sua conoscenza e della ricerca sull'argomento⁵⁶. Queste voci sono dunque "tesori" necessari e indispensabili che concedono di scoprire la storia secondo una prospettiva autentica e personale, fatta di vissuti, di sentimenti, di esperienze. Ricevere in dono le memorie altrui, come nel caso del Vajont, dell'incontro con un testimone della Shoah o di altri eventi dolorosi ci rende, a nostro modo, portatori di una storia che non deve cadere nell'oblio. I ricordi necessitano di essere coltivati affinché possano guidarci nel presente e nel futuro e concorrere, in virtù delle lezioni sottratte ad essi, a renderci persone migliori con noi stessi e con gli altri. Questi stessi ricordi sono chiamati, in prospettiva, a rigenerarsi con altre modalità che dovranno necessariamente essere diverse quando – per ragioni anagrafiche – i testimoni viventi di determinati eventi saranno scomparsi del tutto: di qui l'importanza di un passaggio di testimone, in cui la memoria dell'incontro con i testimoni viventi potrà – un giorno – divenire il modo in cui la memoria dell'evento si rigenererà nel vissuto di coloro che non potranno più incontrarli.

Bibliografia

- Bellatalla, L., & Marescotti, E. (2005). *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una Pedagogia della Narratività*. Roma: Aracne.
- Blutinger, J.C. (2009). Bearing Witness: Teaching the Holocaust from a Victim-Centered Perspective. *The History Teacher*, 42(3), 269-279.
- Bobbio N. (1997), *Autobiografia*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it.

⁵⁶ S. Zezza, *Storia, Memoria, Testimonianza* in *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 2020, 369–381.

- Feltrinelli, Milano 2001.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi editore srl.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: GLF editori Laterza.
- Feroli, A. Il testimone nella didattica della Storia, *Nuova Secondaria*, 8, 2011, 76-79.
- Guetta S., Caviglia G. (2022), *Didattica della Shoah. Percorsi di formazione e proposte di progettazione laboratoriale in prospettiva interdisciplinare*, Universitas Studiorum, Firenze.
- Kalinowska, M. (2012). Monuments of memory: Defensive mechanisms of the collective psyche and their manifestation in the memorialization process. *The Journal of Analytical Psychology*, 57(4), 425-444.
- Kettelle, D. What Is Storytelling in the Higher Education Classroom?. *Storytelling, Self, Society* 13 (2), 2018, 143-150.
- Leghissa, G. Il testimone necessario. Memoria della shoah e costruzioni identitarie, *Rivista di estetica [Online]*, 45, 2010, 45- 64. Consultato il 25.02.2024. URL : <http://journals.openedition.org/estetica/1741> DOI : 10.4000/estetica.1741
- Mittiga, S. (2018). IL VALORE EDUCATIVO DEL DIGITAL STORYTELLING. MEDIA EDUCATION – *Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(2), 308-328.
- Moulton, S.M. (2015). How to Remember: The Interplay of Memory and Identity Formation in Post-Disaster Communities. *Human Organization*, 74(4), 319-328.
- Ricci, M.G. (2003). Il soggetto è il suo racconto? Identità, memoria e narrazione nella costruzione dell'attore sociale. In M.G. Ricci & F. Ruggeri (a cura di), *Le radici del presente. Anziani, memoria, narrazione* (pp. 151-188). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2007). Memoria, coscienza, progetto. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. (pp. 125-127). Milano: Edizioni Unicopli.
- Sidoli, M. (1999). La Shoah, il paradigma educativo, e il senso della testimonianza. In M. Santerini, R. Sidoli, & G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola* (pp. 47-70). Milano: Vita e Pensiero.
- Vazza, G. (2017). *In meno di quattro minuti. Testimonianza sul Vajont: la strage e l'umiliazione*. Padova: Cleup.

Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia.

Zeza, S. (2020). Storia, Memoria, Testimonianza. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 369–381.

Scuola comunità educativa, cittadinanza e Costituzione

Luciano Corradini
Università RomaTre

SOMMARIO

Il contributo offre un breve percorso di analisi della recente storia della scuola italiana, per notare come fra la scuola *legale* e la scuola *reale* non esista una frattura insanabile. I principi e i valori enunciati nella Costituzione italiana continuano a manifestare, anche nella normativa scolastica, le loro virtualità di tipo personalistico e comunitario. Essi forniscono un aiuto illuminante a chi non si arrende di fronte alla necessità di vivere e di governare una scuola afflitta da inedite difficoltà economiche, sociali e politiche.

Parole chiave: partecipazione, autonomia scolastica, organi collegiali, comunità educativa.

ABSTRACT

The contribution offers a brief analysis of the recent history of the Italian school, in order to note that an irremediable fracture does not exist between the legal school and the real school. The principles and values enunciated in the Italian Constitution continue to manifest, even in school regulations, their personalistic and communitarian virtues. They provide enlightening help to those who do not give up in the face of the need to live and govern a school plagued by unprecedented economic, social and political difficulties.

Keywords: participation, school autonomy, school governing bodies (SGB), educational community.

Introduzione

Non so quanti ricordino che il dpr 416/1974, recuperato nell'art.3 del d.leg.vo 297/1994, afferma che gli organi collegiali scolastici, «a livello di circolo e d'istituto, distrettuale, provinciale e nazionale», sono stati istituiti e integrati «al fine di realizzare... la partecipazione alla gestione della scuola, dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica». L'im-

pianto dell'articolo non si è limitato dunque a istituire questi organi, ma li ha giustificati come mezzi per raggiungere finalità più ampie. Ciò significa che, se questi organi funzionano male, occorrerà riformarli o cercare qualche altra efficace soluzione per correggerne il malfunzionamento, non togliere di mezzo la partecipazione, che fra l'altro è un valore costituzionale. Si dovrà, cioè, agire sui mezzi, non sui fini: i quali se mai vanno capiti, approfonditi, ricordati meglio all'esperienza. Accade invece che sorgano dubbi proprio sui fini.

“Partecipazione” e “Comunità” sono parole che risalgono all'inizio del secolo scorso e che si sono imposte negli anni '60 e '70, con l'aggiunta dell'espressione “gestione sociale”, come profetiche, programmatiche, capaci d'interpretare i fermenti della scuola e della società, mediando fra conservazione e innovazione, senza cadere nell'estremismo rivoluzionario o nel conservatorismo reazionario. La domanda è se queste possano dire ancora qualche cosa di vero e di praticabile oggi.

È noto il fenomeno della perdita del potere semantico delle parole, soprattutto quando se ne abusa. Di fatto alcune parole che designavano concetti importanti – densi di risonanze affettive e capaci di evocare ideali ispiratori di progetti di lavoro e d'impegni di vita sociale e professionale – a un certo punto scompaiono dalla circolazione, come monete inflazionate, o vengono citate tra virgolette, come se alludessero a miti, ormai privi di efficacia informativa e propositiva.

In parte questo processo si è verificato, perché negli anni è venuto abbassandosi il “livello dell'acqua” in cui navigava la nave della scuola. Con la metafora dell'acqua intendo riferirmi a quel complesso di fattori sociali e culturali che i sociologi chiamano col termine sintetico di “movimento” e che in particolare Francesco Alberoni definisce “stato nascente”. L'analisi storica e sociologica che egli ha svolto nei suoi libri (Alberoni, 1977 e 1989) è certamente plausibile e suggestiva, ma i due stati della società (movimento e istituzione), dinamico il primo e statico il secondo, non vanno intesi come totalmente alternativi. Provo a riassumere a volo d'uccello le vicende storiche e istituzionali che ci hanno condotto alla situazione attuale.

1. Dal “terremoto” del '68 alle strutture “antisismiche” degli anni '70 e '80

Il '68 è stato un movimento, anzi una sorta di terremoto che ha scosso, ma anche lesionato il metaforico edificio della pubblica istruzione, e più in generale la società. Si pensi a *La notte della Repubblica* di Sergio Zavoli (Mondadori, 1992): oltre 500 pagine dedicate “alla storia del terrorismo italiano, dalla sua nascita alla sua sconfitta”. Si pensi anche, in ambito internazionale, alla proposta della mediazione alta, elaborata dal Rapporto Faure dell'UNESCO, uscito nel 1972 a Parigi, col titolo arioso *Apprendre à être*. Il Rapporto indicò due grandi prospettive, per uscire senza troppi danni dall'epicentro del conflitto scolastico e sociale dell'epoca: da un lato la società educativa, dall'altro l'educazione permanente. Anche i decreti delegati del 1974 si sono mossi su questa linea, assumendo la duplice prospettiva “antisismica” del rafforzamento della base, con la partecipazione delle famiglie e delle forze sociali (dpr n. 416), e della flessibilizzazione dell'edificio, con la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento (dpr n.419).

La partecipazione serviva insieme ad aprire la scuola al mondo della famiglia e della società e a garantirle consenso; la sperimentazione a rispondere ad una più vasta gamma di bisogni formativi dei giovani, aprendo in qualche modo la scuola al mercato e alle mutevoli esigenze del mondo delle professioni.

Si prevedevano, nello stesso dpr. n. 419, anche gli IRRSAE, istituti regionali di ricerca sperimentazione aggiornamento educativi, che dovevano essere snodi tra scuole e amministrazione, fra scuola e università, fra momento scientifico-tecnico e momento rappresentativo, a servizio delle scuole. Le sperimentazioni, promosse da singole scuole e verificate dagli IRRSAE, e le sperimentazioni “assistite” dal Ministero – sia quelle disciplinari, sia quelle globali promosse dalla Commissione Brocca – hanno tenuto il campo fra gli anni '80 e gli anni '90; poi sono state sostituite dalla riforma della secondaria superiore (la chiamerei Moratti-Fioroni-Gelmini), che ha portato a compimento, senza particolare pathos, un'impresa che aveva appassionato e inquietato la scuola fin dall'indomani della riforma della scuola media, nel 1963. Con tutti i suoi limiti, la riforma della scuola

secondaria non è più un miraggio, ma cresce sul terreno solido della legge, non sulle decine di progetti naufragati in Parlamento.

In terzo luogo s'introdusse, con un altro decreto (dpr n. 417), una nuova figura di docente, la cui libertà d'insegnamento, già costituzionalmente prevista (art. 33), «è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni». Si precisava anche che «la funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

2. Dal “riflusso” del movimento alla “bassa marea” delle innovazioni possibili, fra l'educare e l'istruire

No, dunque, alla rivoluzione, e neanche alle “riforme epocali”, sì all'innovazione in quanto possibile per via amministrativa e partecipativa, in attesa della “grande riforma” della secondaria superiore. Ho cercato di sintetizzare la problematica di quella stagione in un libro intitolato *Educare nella scuola*, che ha per sottotitolo *Cultura, comunità, curricolo* (La Scuola, Brescia, 1983). Il curricolo, cioè il programma, inteso come frutto di programmazione responsabile, finalizzata al raggiungimento di obiettivi educativi e didattici, vi è inteso come la risultante di due linee, quella verticale, della cultura, e quella orizzontale, della comunità.

Comparsi sulla scena gli spauracchi della droga, dell'AIDS, del razzismo, del bullismo, negli anni '70 e '80, si cercò di farvi fronte sul piano scolastico con l'educazione alla salute (legge 162 e dpr. 309/1990) e con altre “educazioni”: interculturale, ambientale, ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, alla legalità... Il Ministero cercò di dare organicità a queste “educazioni”, con i Progetti Giovani 93, Ragazzi 2000, Genitori, ossia con progetti trasversali che prepararono la strada al PEI (Progetto Educativo d'Istituto, poi diventato POF) e che fecero sentire più acutamente il bisogno di autonomia per le singole scuole.

Le costellazioni “valoriali” degli anni '70 e '80 stavano però per tramontare nei cieli di una società sempre più individualistica, im-

pegnata nella competizione internazionale e non solo demograficamente invecchiata. Il titolo di un libro di Norberto Bottani, *La ricreazione è finita* (Il Mulino, 1989), dette l'impressione che tutta la problematica educativa fosse al tramonto, sostituita da quella istruttiva. Come se l'educazione fosse una specie di ricreazione, o, come disse ironizzando il ministro Berlinguer, una sorta di intrattenimento da Club Méditerranée. Lo stesso Berlinguer, però, si ricredette, dicendo che, se non si educa, non si può nemmeno istruire.

Finita la stagione dei “terremoti” di tipo sociale, anche per l'esasperazione contestativa prodotta dal terrorismo degli “anni di piombo”, culminati con l'assassinio di Aldo Moro (1978), che rese odiose le idee rivoluzionarie, lentamente si assestarono e poi entrarono variamente in crisi le prospettive del tempo pieno (che ha trovato un archetipo nella Scuola di Barbiana), della partecipazione, della gestione sociale, dell'integrazione degli alunni con disabilità, della valutazione personalizzata, della sperimentazione.

Il governo di centro destra, secondo alcune dichiarazioni del ministro Mariastella Gelmini (2008-2011), sembrò ricondurre le innovazioni del trentennio all'unica matrice del '68. Merito, mercato, competenze dovevano prendere il posto dei “miti” nati nel '68. Dopo il cosiddetto “riflusso”, si è verificata una sorta di bassa marea non solo di tipo ideologico, il che non è male, ma anche di tipo ideale, etico, politico, motivazionale, economico e finanziario, che ha fatto apparire troppo costosa l'energia necessaria per far funzionare la scuola come “comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica” (dpr 416).

Anche i distretti scolastici e gli IRRSAE, faticosamente emersi sul piano istituzionale alla fine degli anni '70, sono vissuti con alterne fortune negli anni '80 e '90 e sono stati poi lasciati lentamente morire o ridimensionati negli anni 2000, fino alla chiusura prevista per l'anno in corso. Resteranno in piedi l'INVALSI, per la valutazione, l'INDIRE, per la documentazione, l'Ispettorato, per la promozione. Si verifica una sorta di deterritorializzazione dei servizi, in corrispondenza con la valorizzazione dell'infotelematica. A questo si cerca di rimediare, dov'è possibile, con le “reti di scuole”, che non sono state sostenute quanto si era sperato. La sempre più grave crisi finanziaria induce a tagli dolorosi, che in passato si sarebbero

ritenuti inaccettabili. Intendiamoci, non tutto può essere giudicato con accenti funerei. La semplificazione e la riduzione degli sprechi sono in sé doverose, quando non si taglino rami vitali della scuola, come in parte si è fatto e si sta facendo con alcuni provvedimenti di “razionalizzazione”.

3. Dal dilatarsi degli orizzonti al restringersi degli spazi culturali, politici, economici e sociali

Ricordo che Aldo Visalberghi, negli anni '90, propose un nuovo nome per l'educazione civica: educazione alla pace e allo sviluppo (EPS), perché questi problemi-valori erano assurti a orizzonti e obiettivi imprescindibili per la convivenza umana. A dire il vero, queste prospettive non erano del tutto estranee ai programmi di educazione civica della scuola media, in particolare in quelli del 1979; e perfino a quelli del decreto Moro del 1958, di cui molti ignorano ancora oggi il testo. Tuttavia, per un complesso di ragioni che non è il caso di ricordare qui, si è riconosciuta negli anni '90 l'opportunità di ripensare, approfondire, aggiornare, rilanciare la materia, per motivare docenti e studenti a capire il mondo complesso in cui viviamo e a trovarci delle ragioni e degli strumenti per vivere una cittadinanza a raggio variabile, come si dice oggi. La globalizzazione non è solo un fatto tecnologico economico e finanziario, ma è anche una nuova possibilità di pensare e di agire nel mondo.

Pace, sviluppo, salute, ambiente, dialogo fra le culture avevano assunto, fin dai tempi del Concilio, di Kennedy e di Krusciov, ruoli sempre più importanti a livello internazionale. Basti pensare alla *Paxem in terris* di Giovanni XXIII (1963) e alla *Populorum progressio* di Paolo VI (1967), senza dimenticare don Milani, che nella *Lettera ai giudici* (1965) distingueva il ruolo del giudice, che giudica in base a leggi già fatte, e quello dell'insegnante, che deve suscitare «la volontà di leggi migliori», indovinando «negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso».

La caduta del Muro di Berlino (1989) ha messo fine alla “guerra fredda” fra blocco sovietico e blocco atlantico e ha ridato la speranza

di un mondo giusto e pacificato, rilanciando in particolare, col crollo senza guerra dei regimi comunisti dell'Est e con la riunificazione della Germania, la prospettiva dell'Unione Europea.

Alla nuova primavera non è però seguita un'estate di riforme e d'impegno ideale paragonabile a quello che, sia pure con le ricordate tragiche deviazioni, si è verificato all'inizio degli anni '70.

L'ipotesi di Fukuyama della "fine della storia", ossia del superamento dei conflitti e dell'inizio di una indefinita stagione di pace e di progresso, non solo non si è verificata, ma ha lasciato spazio ad un uso della libertà caratterizzato dalla ricerca del benessere e dal consumismo, senza rispetto della legge, né di quella fatta, né di quella da fare. Si pensi al periodo di "Mani pulite".

Tuttavia, per la scuola gli anni '90 sono stati, come s'è ricordato, gli anni del rilancio dell'educazione e dei progetti, a partire dalla Conferenza nazionale sulla scuola. E ciò in controtendenza rispetto al dilagare della mancanza di senso e dell'incapacità di riformare la scuola per via parlamentare. Questo periodo confina con l'attivismo riformatore di Luigi Berlinguer (1996-2000), di Tullio De Mauro (2000-2001), di Letizia Moratti (2001-2006) e di Giuseppe Fioroni (2006-2008). Dopo il movimento degli anni '70 e il moderato entusiasmo riformatore degli anni '90, si giunge alla fatica della gestione delle nuove norme, in un clima, per di più, di restrizioni finanziarie e di riduzione obiettiva di spazi di agibilità teoricamente permessi e raccomandati da una generosa, ma anche mutevole e disorganica normativa.

Il curioso è che l'autonomia scolastica, sogno degli anni '70, è diventata legge, addirittura costituzionale, proprio durante questa bassa marea, fra il 1999 al 2001, senza il vento in poppa della partecipazione. La stessa cosa è successa per l'educazione civica, che dagli anni '60 sognavamo di issare in una organica legge dello Stato, con orario almeno settimanale e con voto distinto. I governi di centro sinistra non hanno compiuto questo passo, abbandonando di fatto al suo destino anche l'educazione civica di Aldo Moro (1958). Questo passo è stato fatto – ironia della sorte – con la legge Gelmini 30 ottobre 2008, n. 169, che istituisce, sia pure in modo un po' criptico, "Cittadinanza e Costituzione", proprio mentre gli spazi curricolari, per i docenti e per gli studenti si andavano riducendo, soprattutto ma non solo per ragioni finanziarie.

E tuttavia vi è chi non si rassegna a lasciare svaporare le idee forti maturate e inserite nella normativa scolastica nel corso degli anni. Queste idee sono rappresentabili come i cerchi di un albero, che testimoniano la sua crescita, anno dopo anno, restando patrimonio della sua vita. Così la scuola porta dentro di sé la stagione e le ragioni del centralismo, quelle della partecipazione, quelle dell'autonomia, quella della managerialità e della competenza, nella prospettiva di un ancora inattuato federalismo.

Una rapida rivisitazione di alcune norme recenti conferma questa visione, che si sforza di cogliere la continuità, e non solo le rotture e le smentite, che pure ci sono, nel processo evolutivo della scuola.

Ciò comporta, anche nel periodo di istituzionalizzazione delle idee innovative, lo sforzo di ripensare le idee precedenti nei nuovi contesti. Questo è stato fatto per esempio sul piano istituzionale, con alcune norme importanti, che possono considerarsi come ripresa e sviluppo della normativa degli anni '70.

4. Continuità istituzionale e incertezza esistenziale

Nello Statuto delle studentesse e degli studenti, alla cui redazione partecipò una rappresentanza di associazioni di studenti, questi concetti sono stati ripresi e ricontestualizzati. Nel dpr 249/1998, firmato da Berlinguer e da Ciampi, e poi integrato e riproposto da Fioroni con dpr 235/2007, la scuola è definita come «comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e per il recupero delle posizioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e con i principi generali dell'ordinamento italiano».

Compaiono qui, nella stessa definizione della comunità scolastica, i concetti di democrazia e di cittadinanza e il riferimento alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, con trasparente riferimento al "pieno sviluppo della persona umana" di cui parla l'art. 3 della Costituzione.

Per quanto riguarda la disciplina degli studenti, il dpr 235/2007 (*Statuto delle studentesse e degli studenti*) rinforza il concetto di comunità scolastica, considerandola sia come trama di relazioni positive a cui educare i giovani, sia come soggetto collettivo che deve accogliere, includere e responsabilizzare i ragazzi: «I provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al rafforzamento del senso di responsabilità ed al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica, nonché al ricupero dello studente attraverso attività di natura sociale, cultura e in generale a vantaggio della comunità scolastica» (art.4, 2). «Nei periodi di allontanamento dalla scuola superiori ai quindici giorni, in coordinamento con la famiglia e se necessario con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria, la scuola promuove un ricupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica».

Per quanto riguarda i rapporti scuola-famiglia, lo Statuto avanza nella linea della “cooperazione fra scuola e genitori”, prevista nella legge delega 53/2003, introducendo la «sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie». Si parla poi di “opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti».

Questi concetti sono ripresi nel paragrafo 4 del Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” (MIUR, 4.3.2009, prot. 2079). Una messa a punto di questa problematica si trova, oltre che nei libri citati in bibliografia, nella rivista telematica [www. Cqiarivista.eu/](http://www.Cqiarivista.eu/), il cui numero 4, febbraio 2012 è dedicato a *Educazione e Costituzione 1948-2008: analisi critica di quattro paradigmi didattici*. Il mio contributo si riferisce in particolare a Cittadinanza e Costituzione. Qui mi limito a riportare un brano che chiarisce il senso del citato Documento d'indirizzo:

Trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne una vera comunità di vita

e di lavoro, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione.

In questa prospettiva la Costituzione è intesa non tanto come un contenuto da studiare mnemonicamente, quanto come un germe vitale, che si sviluppa lentamente, e non senza ostacoli e resistenze di tipo interno ed esterno, nella vita dei ragazzi e in quella della classe e della scuola.

Tale ordinamento si rivela progressivamente come potente strumento per capire, per accettare e per trasformare la realtà, per impostare relazioni, per affrontare e risolvere in modo non violento i conflitti a tutti i livelli e per immaginare e promuovere nuove regole, coerenti con quei principi e con le linee portanti dell'ordinamento democratico.

Risulta qui evidente che la prospettiva della scuola come comunità educativa (che non esclude affatto la dimensione della *societas* organizzata), ha radici costituzionali nell'art. 2, in cui si afferma che «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti dell'uomo come singolo e nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica economica e sociale»; e nell'art. 3, che finalizza l'ordinamento repubblicano «al pieno sviluppo della persona umana» e alla «effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese».

In fondo è a questo orizzonte costituzionale che si è ispirato il legislatore degli anni '70, quando ha impegnato gli organi collegiali a fare della scuola una «comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica». L'accesso alla pienezza dei diritti e dei doveri nella società democratica comincia con la partecipazione a vivere e a costruire la comunità scolastica, da intendersi come comunità educativa (che non riesce sempre a essere in atto "educante"), dal momento che la citata legge 53/2003 definisce l'istruzione scolastica e la formazione professionale come "sistema educativo d'istruzione e formazione".

È la prassi che rende difficile "abitare" questa concezione, come dimostra fra l'altro la difficoltà del legislatore di tornare sui decreti

delegati, rilanciando la partecipazione, dopo che l'autonomia è stata istituita con dpr 275/1999 e anche costituzionalmente (art.117) riconosciuta alle scuole. Di qui la necessità di tenere “i piedi per terra”, mentre si guarda lontano.

5. I tentativi di riforma del “governo della scuola”

Nel 2012 – oramai più di dieci anni fa – c'era stata un'accelerazione del processo di revisione dei decreti delegati, col varo, allora in sede di commissione Cultura della Camera, di un testo unificato dal titolo “Governo delle istituzioni scolastiche” (PDL 953, testo emendato 28.3.2012). A quella proposta non si è dato seguito e i decreti delegati, che oramai datano a cinquant'anni fa, non sono stati rinnovati, se non per quanto ripreso e adattato nel Testo Unico sull'Istruzione (D.Lgs 297/1994) e dal successivo decreto legislativo n. 233 del 30 giugno 1999.

Si notavano, oltre al merito delle scelte strategiche, alcune novità linguistiche e concettuali, che mettevano in ombra le prospettive evidenziate a proposito della scuola come comunità educativa. Nel capo I si parlava di “sistema nazionale di istruzione” (l'educativo si era e si è perso per strada), che «concorre ad elevare la competenza dei cittadini della Repubblica e costituisce per la comunità locale di riferimento un luogo aperto di cultura, di sviluppo e di crescita, di formazione alla cittadinanza e di apprendimento lungo tutto il corso della vita».

Si affidava alle scuole, nell'ambito dell'autonomia statutaria loro riconosciuta, il compito di “regolare” «l'istituzione, la composizione e il funzionamento degli organi interni nonché le modalità di partecipazione della comunità scolastica». Questi organi interni promuovono il patto educativo tra scuola, studenti, famiglia e comunità locale, valorizzando «il diritto all'apprendimento e alla partecipazione degli alunni alla vita della scuola”. Quanto agli organi delle istituzioni scolastiche, essi «sono organizzati sulla base del principio della distinzione tra funzioni d'indirizzo, funzioni di gestione e funzioni tecniche». Si tratta del consiglio dell'autonomia, del dirigente, del consiglio dei docenti, con le sue articolazioni: consigli di classe,

commissioni e dipartimenti e nucleo di valutazione. Del consiglio dell'autonomia fanno parte il dirigente, docenti e genitori con rappresentanza paritetica e una rappresentanza di studenti.

In sostanza si scaricavano sull'autonomia scolastica le scelte organizzative, con evidenti rischi di difformità anche nel modo di tradurre nella prassi delle singole scuole alcuni valori fondamentali. Il rischio opposto, che evidentemente i parlamentari hanno voluto evitare, è quello di attivare ovunque strutture che svolgano un ruolo puramente burocratico, restando solo sulla carta.

Con l'auspicio che una riforma sugli organi di governo della scuola possa essere ripresa, occorrerà tener presente ed evitare questi rischi, facendo il possibile per presidiare sul piano critico il processo legislativo.

Occorre perciò chiedersi quale potere euristico, esplicativo, orientativo, ha il concetto di comunità riferito alla scuola; come incontra i concetti di autonomia, di servizio scolastico, di successo formativo; e se ciò che prevedono le leggi ha qualche probabilità di "parlare" ai docenti, agli studenti e ai genitori di oggi, e di indicare strade da seguire, sia per "sopravvivere", sia per "star bene a scuola", o almeno per starvi meno peggio, sia infine per insegnarvi-impararvi qualcosa d'interessante e di utile.

6. Vedere la comunità scolastica con occhi nuovi

Fra l'utopia e la progettualità dovrebbe collocarsi la "visione", ossia l'ipotesi di un modo di essere e di lavorare insieme, costruita sulla base di principi-valori e di teorie, ma anche di analisi empiriche, di norme: senza dimenticare le esperienze, le competenze e la credibilità di chi cerca di sostenere e di condividere questa "visione". La scuola non è pienamente autonoma, ma non è neppure un ufficio periferico di uno Stato vicino alla bancarotta. L'idea di comunità aiuta, come quelle di ricupero e di ripresa, come vedremo.

Adottando una lettura pedagogica delle norme, possiamo dire che il concetto di comunità scolastica è servito negli anni '70 a uscire dalla contestazione del sistema, senza riproporre una scuola aristocratica e burocratica; negli anni 2000 dovrebbe servire a uscire

dall'inefficienza e dal disinteresse senza cadere nell'aziendalismo, nel privatismo o nel pessimismo senza speranza.

Sta di fatto che la prospettiva comunitaria, alla quale fra l'altro si dedica nuova attenzione nella sociologia statunitense e polacca (da Sergiovanni a Bauman), sembra avere ancora oggi tutti i titoli per giocare il ruolo di concetto organizzatore super partes e di sintesi equilibratrice di diverse istanze, al di là dell'uso riduttivo che talora se ne è fatto. Si avverte che, senza una scuola almeno tendenzialmente comunitaria, l'autonomia rischia d'essere un contenitore vuoto o almeno freddo, incapace di affrontare la demotivazione e l'indifferenza che flagellano molti dei vissuti scolastici.

7. Recuperare, ossia non lasciar decadere le scuole. La valenza istituyente del dono professionale

La lotta per l'educazione contro la diseducazione fa leva su quel tanto di comunità che c'è, per andare verso quella comunità che ci dovrebbe essere, e per la quale s'impegnano minoranze non rassegnate.

È a questo proposito che possono servire due concetti emersi non da oggi in contesti differenti. Il primo è il concetto di recupero. Non si recuperano solo certi oggetti che la logica consumistica induce a gettare fra i rifiuti, ma anche alcune fabbriche. L'esperienza sviluppata in Argentina, dopo la bancarotta del 2001, dimostra che si possono recuperare anche aziende e fabbriche decotte. Di fronte a titolari che le chiudevano o le abbandonavano, operari e impiegati si sono impegnati a rimetterle in piedi, anche a costo di sacrifici durissimi. Non era solo la fame a spingerli, ma anche la consapevolezza di valere qualcosa, di dovere e voler salvare quel lavoro che dava loro la dignità. Il senso profondo di quelle esperienze l'ho trovato – *si parva licet* – nello slogan coniato dagli studenti di Agrigento, in occasione del Progetto Giovani 93: “Non abbiamo strutture: usiamo la testa”.

Ci sono diverse esperienze concrete di adozione di quello slogan. Ne cito una che mi pare degna di riflessione e capace di cambiare la concezione della scuola “ufficiale”. Riguarda l'iniziativa del perso-

nale dirigente docente e amministrativo del liceo Newton di Roma, diretto dal preside Mario Rusconi.

Ognuno di noi si legge in un documento ufficiale della scuola – fino alla fine dell’anno s’impegna a donare un’ora settimanale di lavoro, durante la quale (ciascuno secondo le proprie funzioni) cercherà di rendere ancora più incisiva la propria azione nei riguardi delle giovani generazioni.

Senza nulla chiedere come ricompensa, solamente coscienti che ognuno, nelle difficoltà, deve aiutare il proprio Paese. Noi della scuola, però, pretendiamo che ogni istituzione, a cominciare dalla politica, dimostri – in questi mesi ed in questi anni – senso di responsabilità ed impegno fattivo verso il nostro Paese, eliminando scontri mediatici, discordie di parte, miopie ed interessi di bottega. Ben conoscendo la tendenza al “benaltrismo” di molti nostri concittadini, vogliamo ricordare che un’ora di lavoro in una scuola di circa 100 persone (70 insegnanti, 20 impiegati compresi i bidelli, un direttore amministrativo, un preside) comporterebbe per quattro mesi (settembre / dicembre) la cifra globale di circa € 40.000.

Il volontariato non è mai mancato nella scuola, anche in forme “eroiche”: ma si trattava di esperienze eccezionali, che suscitavano freddezza, se non ostilità, nei riguardi di chi pensava all’istituzione scolastica come ad una realtà immutabile e onnipotente, e ai propri “diritti acquisiti”, accanto ad altri diritti di fatto negati. Ora si scopre che fra i diritti c’è anche quello di non lasciare che la scuola vada alla malora. La capacità di donare è una dote adulta, che può dare i suoi frutti in termini di professionalità orgogliosamente autonoma e capace di solidarietà non solo rivendicativa.

8. Riprendere per avanzare

Concludo col riferimento alla ripresa. «Ripresa e reminiscenza – ha scritto Pareyson commentando Kierkegaard – rappresentano lo stesso movimento, ma in direzione opposta, poiché ciò che si ricorda è stato, ossia si riprende retrocedendo, mentre la vera ripresa è un ricordare procedendo». Se le categorie degli anni ’70 sono impallidite, non si tratta di abbandonarle, ma di ripensarle, ri-prendendole per

avanzare, in un terreno che è certo più melmoso, ma non impraticabile per chi vuole, come diceva don Milani, “sortirne insieme”, e non rassegnarsi ad un infondato e intempestivo “si salvi chi può”.

Bibliografia

- Alberoni F., *Movimento e Istituzione*, Il Mulino, Bologna 1977.
- Alberoni F., *Genesi*, Garzanti, Milano 1989.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Bertagna G., *Autonomia Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008
- Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione scolastica, Tecnodid, Napoli 2009.
- Campione V. e Bassanini F., *Istruzione bene comune*, Passigli, Bagno a Ripoli (FI) 2011.
- Catelani A., Falanga, M., *La scuola pubblica in Italia*, La Scuola, Brescia, 2011.
- Corradini L., Porcarelli A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012.
- Corradini L. e Mari G. (a cura di) *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Armando, Roma, 2003.
- Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1975 (6° ed.1983).
- Corradini L., *Educare nella scuola. Cultura comunità curricolo*, La Scuola, Brescia 1983 (3°ed.1987).
- Corradini L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Roma, SEAM 1995.
- Damiano E. (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla scuola del riformismo scolastico*, Armando, Roma 2003.
- Faure E., *Apprendre à être*, Paris, Unesco, Fayard, 1972.
- Nanni C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, LAS, Roma, 2003.
- Niceforo O., *Da Berlinguer a Gelmini Come (non) cambia la scuola*, Editoriale Tuttoscuola, Roma 2010.
- Pajno A., Chiosso G., Bertagna G., *L'autonomia delle scuole*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Reguzzoni M., *Riforma della scuola in Italia*, Franco Angeli, Milano 2000.

Sergiovanni T., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

Sergiovanni T., *Dirigere la scuola comunità di apprendimento*, LAS, Roma, 2002.

Zavoli S., *La notte della Repubblica*, Mondadori, 1992.

Un approccio pedagogico alla teoria delle organizzazioni: la Scuola-Amministrazione nell'ottica della Dirigenza umanistica

Vincenzo Lifranchi⁵⁷

SOMMARIO

La pubblica amministrazione nasce per garantire ai cittadini il soddisfacimento di bisogni, intesi quali diritti soggettivi e interessi legittimi, legati a specifici progetti di vita. La scuola, in quanto pubblica amministrazione, più di altre deve operare armonicamente nel contesto del proprio mandato, contemperando l'aspetto tecnico della gestione burocratico-procedurale con quello antropologico-sociale, che la pone a diretto e immediato contatto con studenti e famiglie. In questo quadro concettuale, l'esperienza pandemica internazionale e l'esigenza di garantire comunque i servizi essenziali, quale è quello di istruzione, ha rischiato di irrigidire le amministrazioni scolastiche, sbilanciando l'agire amministrativo sul perseguimento di una tecnica esatta, a scapito dei bisogni delle persone, perdendo quindi di vista il fine ontologico dell'amministrazione stessa. Da qui l'esigenza di umanizzare le organizzazioni, puntando su una dirigenza pedagogica e umanistica, che abbia a cuore la crescita individuale di tutte le persone che compongono e operano nella scuola, in una rinnovata tensione verso i portatori di interesse.

Parole chiave

Dirigenza, Teoria delle organizzazioni, Pubblica Amministrazione

ABSTRACT

Public administration have to ensure the satisfaction of citizens' needs, understood as rights and interests, related to specific life projects. The school, as a public administration, more than others, must

⁵⁷ Dirigente Scolastico - Latina.

operate harmoniously within the context of its mandate, balancing the technical aspects of bureaucratic and procedural management with the anthropological-social aspect that puts it in direct and immediate contact with students and families. In this conceptual framework, the international pandemic experience and the need to still ensure essential services, such as education, have risked stiffening school administrations, tilting administrative action towards the pursuit of exact techniques at the expense of people's needs, thus losing sight of the ontological purpose of administration itself. Hence the need to humanize organizations, focusing on a pedagogical and humanistic leadership that cares about the individual growth of all the people who make up and operate within the school, in a renewed tension towards stakeholders.

Keywords

Leadership, Theory of Organisation, Public Administration

Premessa

In questo breve saggio si proverà a stabilire un collegamento tra il poderoso e intricato mondo delle organizzazioni complesse (cui la Scuola a pieno titolo appartiene), caratterizzato da precise regole, da un suo particolare respiro gestionale e amministrativo, da ruoli interni frastagliati e multiformi, e la finalità per cui esso stesso è sorto nella forma attuale, ossia quella di essere al servizio delle persone e dei diritti soggettivi e degli interessi legittimi che le animano. Se essere al servizio delle persone vuol dire conoscerne i bisogni, definire linee di intervento per soddisfarli, dandosi regole, tempi, strumenti, modelli e livelli essenziali delle prestazioni, affinché l'uomo declini con pienezza se stesso all'interno della società in cui è inserito affiancato da un'amministrazione benevola e disinteressata, allora la faccenda riguarda appieno la pedagogia, intesa nella sua accezione di disciplina che accompagna l'uomo alla ricerca della propria libertà su un sentiero costante di formazione ed educazione.

Una seconda considerazione è che le organizzazioni nascono per essere a servizio delle persone, ma tale finalità ontologica, una volta

definita, nulla suggerisce sulle caratteristiche e sulla qualità di questo servizio e, soprattutto, sulla possibilità di migliorarlo e umanizzarlo affinché sia percepito come buono ed efficace.

Si cercherà, infine, di proporre una serie di punti di contatto tra la disciplina che studia la gestione delle organizzazioni complesse e il costrutto della Dirigenza umanistica. Benché gli studi più importanti e di maggiore portata scientifica riguardino le organizzazioni aziendali (categoria cui la scuola non può e non deve appartenere, a meno di non voler compiere forzature raffrontando sistemi che si somiglino - a tratti - solo per una impostazione della dirigenza talvolta anacronisticamente verticistica) negli ultimi decenni sono venuti alla luce importanti contributi scientifici che hanno riconosciuto alla scuola, in quanto pubblica amministrazione, la “qualificazione” di organizzazione complessa, provando a offrire riflessioni di senso sul miglioramento della gestione al fine di migliorarne gli esiti. Tale circostanza è tanto più significativa se si pensa che questo riconoscimento è giunto nel sistema culturale italiano sulla base dei lavori di studiosi d’Oltreoceano, che hanno contribuito, con il loro studio appassionato, alla costruzione dell’intensa riflessione italiana attuale.

1. Le scuole come organizzazioni

Dall’inizio degli anni Duemila, con il D. Lgs. 165/2001, la scuola è stata definitivamente inserita nel novero della grande famiglia della Pubblica amministrazione. Basterebbe questo a farle guadagnare il gagliardetto

della complessità, senza considerare il percorso di crescita che le scuole hanno compiuto nel corso di un lustro per maturare appieno il concetto di autonomia e declinarlo secondo i principi fondamentali che regolano il funzionamento di tutte le pubbliche amministrazioni. Ciò che sembra essere elemento davvero significativo per poter consentire alla scuola di indossare l’abito dell’Organizzazione complessa è il carattere multiforme e multidirezionale del suo operato. La scuola sta infatti a sé stessa come organizzazione statale, caratterizzata dalla presenza di una struttura amministrativa che ne regola il funzionamento interno, sotto la gestione unitaria di un Dirigente

che opera secondo le leggi dello Stato e i regolamenti che la scuola stessa si è attribuita su specifiche materie; di una struttura didattica e organizzativa che eroga il servizio di insegnamento e formazione degli studenti; di molteplici strutture micro organizzative stratificate e interagenti tra loro, che vedono tutto il personale - soprattutto i docenti - assumere ruoli e compiti differenti a seconda del gruppo di compito cui partecipa ; ma la scuola sta anche al mondo esterno: ai cosiddetti portatori di interesse, cui risponde in merito ai risultati del servizio scolastico in termini di risultati di conoscenza e competenza degli allievi; alle altre amministrazioni pubbliche che operano sul territorio (le Aziende sanitarie, gli Enti locali), cui è legata da rapporti di interdipendenza all'interno dei quali il Dirigente scolastico è spesso chiamato a un ruolo preminente di governance; agli enti del terzo settore (associazioni, cooperative, società sportive) presso i quali attinge iniziative e progetti che arricchiscono l'offerta formativa e il servizio generalmente inteso.

Ma se bastasse fare i compiti, eseguire le indicazioni del superiore ministero, attenersi agli obiettivi, puntarli e raggiungerli, ecco che la scuola sarebbe non complessa, bensì organizzazione ideale.

La più grande criticità da affrontare risiede nel fatto che alla scuola si chiede di governare processi complessi, che travalicano ogni prevedibile misura in termini quantitativi e di merito, senza poter effettivamente gestire elementi fondamentali che regolano ogni processo produttivo (in questo caso, di servizi e non di beni): l'Organizzazione scuola è infatti una macchina statale che soffre di un'autonomia acefala, di un sistema di reclutamento che non indaga affatto le vocazioni bensì solo le conoscenze e talvolta le competenze dei lavoratori, dell'impossibilità - per il Dirigente - di scegliere i professionisti su cui contare a lungo termine per una gestione efficace dell'organizzazione, della sostanziale impossibilità di poter governare efficacemente il personale che "non funziona", di una costante e mal digerita sovrapposizione del piano giuridico amministrativo con quello metodologico didattico, di una direzione unitaria appesantita e costantemente schiacciata da adempimenti burocratici a centinaia, affidata - in termini di responsabilità - a un solo uomo al comando . Tutta la produzione scientifica sull'organizzazione scolastica, pertanto, assieme agli alti scenari ideali che apre e porta con sé, si

scontra sistematicamente con una realtà sul terreno fatta di procedure che diventano fine e non strumento, cambi di vertice politico che comportano intense e ravvicinate modifiche all'Ordinamento scolastico, (s)confortanti e altrettanto illogiche procedure di reclutamento *per graduatoriam* e di mobilità professionale che non garantiscono qualità e continuità didattica, basse retribuzioni del personale e conseguente insoddisfazione dei lavoratori, nonché indisponibilità degli stessi - delusi a dovere - ad impegnarsi in esperienze di innovazione, perché tanto non cambia mai niente, scarsa considerazione del ruolo sociale dei docenti e conseguente acrimonia dei portatori di interesse, nel caso in cui gli esiti dei figlioli non siano corrispondenti alle aspettative.

In questo quadro apparentemente pessimistico ma penosamente reale, in cui comunque le scuole, eroicamente, continuano a effettuare circonvoluzioni complicatissime per garantire istruzione di qualità, non sembra ancora percorribile la soluzione di addivenire a un divorzio consenziente tra l'Amministrazione scolastica centrale e le Autonomie sui territori, non foss'altro perché la nave madre si allontanerebbe dai satelliti "autonomi" recidendo decine di cordoni ombelicali vitali, che vanno dalla gestione dello stato giuridico dei docenti alla insufficiente dazione annuale del fondo per il funzionamento ordinario delle scuole; dunque sembra necessario procedere con la riorganizzazione strutturale della scuola (e questo spetterà al Governo di turno, ogni volta impegnato a ripensare un meccanismo che va sempre più complicandosi) ma anche con la costruzione di un nuovo modello di governance, che orienti il proprio operato non sulle norme in quanto fini, bensì sulle norme in quanto strumenti, per garantire alle persone il servizio primario di istruzione e formazione. Carezzare la norma per giungere all'Uomo, dunque, in un contesto di riferimento definito, in cui però i margini di intervento, sempre da prevedere nell'alveo costituzionale e legislativo vigente, possano di volta in volta curvarsi alle circostanze per orientarsi alle esigenze delle persone, e non viceversa. Ritornare concretamente, dunque, al principio di sussidiarietà verticale secondo il quale un'amministrazione adeguata rileva il bisogno del portatore di interesse e se ne fa carico in maniera efficiente, sembra ancor più necessario se si pensa che le scuole, in quanto amministrazioni, rispondono ad interessi

considerati primari per i cittadini, almeno dalla promulgazione della Carta costituzionale, ossia assumono su di sé il compito di garantire la piena formazione e lo sviluppo della persona umana, così come da essa esplicitamente previsto.

In un contesto moderno, inoltre, continuare ad alimentare una separazione anacronistica tra i settori culturali e disciplinari che si occupano della riflessione sul miglioramento della scuola, in quanto agenzia di servizi educativi, sembra non avere più alcun senso. Perché la Scuola-Amministrazione sia ancora il laboratorio di democrazia immaginato negli anni Settanta dello scorso secolo, con l’emanazione dei Decreti delegati a governare e ad estendere la partecipazione delle famiglie alla vita attiva dell’educazione dei propri figli, c’è bisogno che l’esercizio di democrazia e di servizio parta dall’interno di essa, ossia dal rapporto che la scuola, intesa come apparato amministrativo - incarnato nel Dirigente scolastico -, è in grado di costruire con i lavoratori che quotidianamente la animano e dal rapporto che l’intera comunità tesse ogni giorno con i portatori di interesse. Se la democrazia concreta non è esercitata all’interno, non può esservene - neanche solo enunciata - nel vettore che punta verso gli studenti e le famiglie.

2. Un’amministrazione adeguata: l’esigenza di umanizzare le organizzazioni

All’interno del quadro di complessità prospettato, non si può non inserire l’elemento più attuale che ha contribuito, ineguagliato nel tempo soprattutto in termini di immediatezza dell’impatto, a complicare i rapporti tra i cittadini e le pubbliche amministrazioni scolastiche: l’evento pandemico del Covid-19. Moltissimi lavori di indagine incentrati sugli effetti della pandemia, hanno dimostrato che, oltre ad incidere sugli esiti scolastici degli studenti, in termini di mancati apprendimenti e conseguente mancato sviluppo delle competenze di percorso, gli anni del COVID hanno determinato un intenso gravame psicologico sull’intera società italiana e internazionale, giacché gli individui hanno assorbito e sviluppato diverse forme di paure, per se stessi e per i propri familiari: la paura di ammalarsi, in primis,

che ha avuto maggior peso nella prima fase dei contagi; la paura di morire, per sé o per i cari; la paura di non tornare più allo stato preesistente di vita sociale, alimentata per lo più da un'informazione monotematica e costante, pur necessaria, ma sempre orientata alla comunicazione del numero dei decessi (il bollettino Covid), da cui è promanata la paura di assenza di futuro; la paura, per gli alunni e gli studenti, di rientrare a scuola, a causa di quella sindrome “della capanna” o “del prigioniero” «che comporta una sorta di estraniamento, tipica di chi ha vissuto lunghi periodi lontano da contesti sociali» .

L'effetto che più si è registrato - e che più ha attinenza con la necessità di un cambiamento di paradigma nella gestione delle organizzazioni che erogano servizi - riguarda la maturazione di frustrazione e rabbia, «in relazione alla percezione del limite e di un qualche diritto leso» . Non è un mistero che in molte famiglie frustrazione e rabbia, che già si vivevano come sentimenti predominanti nei confronti della scuola-

amministrazione, si siano trasformate in epoca pandemica in una forma esacerbata di ostilità, per non veder garantiti i diritti attesi per i propri figli.

Alcuni esempi (ahimè, desunti da contesti reali):

- «mio figlio è stato l'unico della sua classe ad essere bocciato! Altri sono stati aiutati, è un complotto dei professori contro di lui, anche lui doveva essere promosso, anche per lui c'è stato il Covid due anni fa!»;

- «mio marito è stato due ore in fila in segreteria, soffocato dalla mascherina, senza che nessuno venisse a controllare la sua pratica, ma anche noi paghiamo le tasse!»;

- «mio figlio ha avuto dalla scuola in comodato d'uso il PC per la didattica a distanza, ma ai compagni è stato dato nuovo, mentre a lui... usato! Ne pretendo uno nuovo anche io!!».

La preoccupazione delle famiglie di garantire condizioni adeguate di istruzione ai propri figli, in molti casi, anche prima dell'emergenza COVID, si è trasformata in pretesa di soluzioni non per questioni di merito, ossia l'oggettiva esistenza di difficoltà da sanare o di diritti da ripristinare, ma per questioni di principio: “pretendo non perché mio figlio abbia un reale bisogno, ma semplicemente perché anche altri pretendono e ottengono”. Le difficoltà delle scuole

sono state per lo più riconosciute a parole ma, nei fatti, alle scuole (ad alcune e in alcuni territori in particolare) non si è perdonato il delay nella risposta alla crisi, e ciò perché la scuola è stata ancor più percepita come un'entità amministrativa genericamente astratta, senza volti definiti, senza parole, intonazioni o prosodie da ricordare, unicamente votate al compito assegnato loro dallo Stato. Tutto ciò soprattutto in tempo di pandemia, un tempo in cui il servizio si è pressoché smaterializzato, evaporando in uno smart-working che è sembrato interminabile quanto salvifico - a seconda della prospettiva di osservazione - ha contribuito a segnare una distanza (ancora colmabile) tra il genitore-cittadino-portatore di interessi e la scuola-amministrazione, tutta presa a garantire il diritto allo studio di nove milioni di studenti maneggiando da un giorno all'altro strumenti mai visti e conosciuti prima.

Sono stati tempi in cui anche i Dirigenti scolastici, esseri umani pure loro, ma sempre con il compito di garantire la gestione unitaria e il buon andamento dell'Amministrazione, soprattutto in contesto pandemico, hanno sentito fortemente su di sé la responsabilità di condurre in porto la nave, la gran parte di essi con abnegazione e senso del dovere, altri (pochissimi casi, per la verità) imitando quello sfrontato comandante che, incagliata la nave sugli scogli, mentre imbarcava acqua, si era peritato di portarsi in salvo per primo, con la pretesa di dirigere l'evacuazione del natante dalla terraferma.

L'organizzazione e la resa del servizio, per la verità, sono state messe a durissima prova. Ove le amministrazioni già funzionavano secondo un sistema di procedure adeguato, ma non rigido, è stato senz'altro più facile raggiungere le esigenze dei cittadini e farsene carico. Ove invece già prima del Covid si operava secondo un rigidismo o rigorismo burocratico, le cose sono andate senz'altro peggio, ricercando le soluzioni nella pura e semplice tecnica amministrativa: riporto il caso di una scuola del profondo nord che, in pieno lockdown, esigeva dalle famiglie - per lo più di estrazione rurale - l'invio di una prima PEC per la richiesta del dispositivo per la DAD dei figli, nonché una seconda PEC di assunzione di responsabilità su eventuali danni, corredata di ISEE in corso di validità e fotocopie dei documenti di entrambi i genitori. Tecnicamente perfetto, umanamente avvilente, praticamente impossibile.

3. Il governo della tecnica contro l'uomo

La tecnocrazia nelle organizzazioni, dunque, non è sufficiente per garantire efficienza. La tecnica amministrativa, pur necessaria, spesso inaridisce i processi e scontenta i portatori di interesse, soprattutto quando sancisce la necessità di procedimenti avversi alle loro aspettative. Ma se è vero che l'Amministrazione deve essere "fatta" per i cittadini, così come il sabato è stato fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato, rimanendo ovviamente saldi nel rispetto delle norme, è necessario che l'Amministrazione stessa cominci ad umanizzarsi, iniziando a valorizzare quello che è stato felicemente definito il capitale umano, dotandosi cioè di persone opportunamente formate (poiché non si possono selezionare) in grado di comunicare le esigenze, le finalità, i processi e i risultati.

Un'amministrazione umanizzata, come si diceva, è in grado - soprattutto in tempi di scarsità di risorse strutturali e di difficoltà ad erogare i servizi richiesti - di rendere i cittadini partecipi delle decisioni prese, non soltanto in termini diretti di esercizio di democrazia (si pensi ad esempio alle delibere dei Consigli di Istituto), ma anche in termini più banali di approfondimento delle motivazioni reali che portano l'amministrazione-scuola a intraprendere una certa strada decisionale piuttosto che altre.

Se le famiglie, ad esempio, vedono lievitare i costi delle visite di istruzione, potranno considerare tale circostanza arbitraria e decidere - come accaduto spesso di recente, a causa dei rincari di carburante - di declinare la proposta didattica dei consigli di classe; ovvero, se qualcuno avrà la pazienza di spiegare i motivi in una comunicazione o nel corso di un'assemblea, potranno correttamente attribuire il fenomeno al rincaro dei trasporti e dell'ospitalità alberghiera a seguito dello scoppio del conflitto russo-ucraino o, ancora, a un'esigenza di solidarietà condivisa

per sostenere il viaggio di un ragazzo che non ha disponibilità economica. Il tutto sta nel cominciare, per scelta, a impiegare il tempo necessario per

rendere *accountable*, ossia responsabile, il più alto numero possibile di unità di personale della scuola, responsabile cioè di una comunicazione chiara e priva di venature utilitaristiche (evitando il classico e laconico: qualora non si raggiunga il numero necessario di

studenti, la gita verrà annullata!). Se l'utente sente di comprendere le motivazioni alla base di una decisione, magari arrivando a farle proprie, più facilmente accetterà un esito diverso da quanto riponeva nelle proprie aspettative.

Anche una bocciatura è una decisione amministrativa: a fronte di esiti non sufficienti nelle valutazioni disciplinari, il Consiglio di Classe, organo collegiale, determina con la propria decisione la non ammissione alla classe successiva, attraverso l'assunzione di una serie di procedure che esitano in atti amministrativi; ma determina anche, nella vita di un ragazzo, una temporanea interruzione della continuità degli studi, il cambio dei docenti, l'allontanamento "forzato" dai vecchi compagni di classe, ossia tutte dimensioni - queste ultime - che ineriscono fortemente con la percezione psicologica che lo studente ha di sé e del contesto in cui si trova. È la circostanza più ricorrente, forse, in cui si sperimenta che un accompagnamento della famiglia e dello studente alla comprensione profonda della decisione presa, prima ancora che essa venga formalizzata, orienterà questi a comprendere che vi sono ragioni oggettive per decretare una bocciatura e, soprattutto, che essa è sancita nell'esclusivo interesse dello studente coinvolto. Così anche per i dirigenti scolastici - che hanno, nella percezione comune, il dono della conoscenza universale di quanto accade tra le mura scolastiche e che tutto devono giustificare, su tutto rendere conto, dimostrare la buona fede e la terzietà dell'amministrazione che dirigono - il caso classico del genitore che arriva a deprecare la condotta di un docente in classe, diventa sì un impegno a umanizzare l'amministrazione che dirige, scendendo momentaneamente nel campo (spesso avverso) delle relazioni tra docenti e discenti, ma diviene anche, se non ben curato nella misura dell'intervento, uno strumento (seppur di successo) controproducente, per il rischio di comunicare tacitamente ai docenti una loro deresponsabilizzazione nelle condotte personali, a favore dell'avocazione a sé dei problemi delle classi e delle famiglie. Dunque, perché l'amministrazione possa umanizzarsi in modo maturo, è necessario che tutti coloro i quali ne fanno parte sentano su di sé la responsabilità di aderire a un sistema di valori, il desiderio di non fallire nella comunicazione e nelle azioni, l'orgoglio di vivere i successi e la responsabilità di approfondire le meccaniche degli insuccessi.

4. Il costrutto della Dirigenza umanistica come fertilizzante per la pratica organizzativa

Recentemente Emanuela Botta e Ottavio Fattorini hanno introdotto il tema della Dirigenza umanistica all'interno della più ampia riflessione culturale sulla dirigenza scolastica, delineando gli strumenti sulla base dei quali se ne andrà, nel tempo, a definire il costrutto scientifico. Il contributo offre gli elementi di base attorno ai quali è sorto e si sta costruendo un diverso modello di dirigenza scolastica, basato su una comunità di pratiche costituita da dirigenti che si pongono in discussione quotidianamente, in un continuo e costruttivo rapporto reciproco con altri dirigenti scolastici ma che, soprattutto, sono animati da un concreto «spirito di servizio civile di chi lavora per il futuro di tutti». Emerge come la Dirigenza umanistica debba essere concretamente rivolta alle relazioni e alle persone, piuttosto che ai pur necessari processi amministrativi, solo così aderendo appieno alla missione istituzionale che la stessa Costituzione italiana pone in capo alle amministrazioni dello Stato, ossia quella di operare nell'interesse della Nazione e dei cittadini, ove stabilisce indubbiamente che «La sovranità appartiene al Popolo».

Ulteriore tratto distintivo della Dirigenza umanistica risiede nella qualità professionale e umana del Dirigente scolastico, che dovrà pur essere caratterizzato - moderno eroe - da approfondita competenza tecnica sulla materia complessa e multiforme della gestione della scuola, ma anche convinto di una scelta consapevole orientata al coraggio professionale. Diremmo infatti che la Dirigenza umanistica costa tempo e coraggio, per gli stessi motivi per i quali tempo e coraggio sono i requisiti di base, le opzioni principali, di una leadership multifattoriale, distribuita e credibile, in cui il «capo» non si limita a comandare e non sta sempre all'attacco dei sottoposti, piuttosto coordina, delega, affida compiti, consiglia, sostiene, struttura, agisce dal basso con gli altri e per gli altri, incoraggia, assume anche su di sé la responsabilità degli errori e distribuisce i meriti del successo dell'organizzazione. Ma al netto di un leader positivo ed efficace (che in questa sede si deve dar per assunto), rileva anche il livello di fertilità dell'organizzazione, in termini di identificazione professionale dei lavoratori non solo con il governo della stessa, ma anche

con le finalità istituzionali, con la missione specifica che si intende sviluppare e dalla quale si intende raccogliere frutti. C'è infatti il pericolo che un'ottima sessione di allenamento, compiuta da un bravo allenatore, non dia i frutti sperati, in special modo se le squadre che giocano nel campo di calcio rotondo, figurato da Weick, non siano coordinate tra loro da una forte pratica di collaborazione e da un convinto senso di appartenenza all'organizzazione stessa, ovvero di forte identificazione.

5. Identificarsi nel gruppo di appartenenza secondo il paradigma classico

Sull'identificazione dei lavoratori con i valori dell'organizzazione, è oramai consolidato l'assunto secondo il quale «gli esseri umani, a differenza delle macchine, valutano le loro posizioni sulla base dei valori altrui, e giungono ad accettare gli obiettivi altrui come propri». Si tratta dunque, nella scuola, di condivisione di valori, senz'altro quelli formali, opportunamente deliberati e riportati nel Piano triennale dell'Offerta formativa, nella rendicontazione sociale, sul sito internet, dalle scuole più all'avanguardia; ma non può non trattarsi anche dei valori costantemente iniettati, nell'organizzazione, più o meno consapevolmente, dal dirigente scolastico, che dell'organizzazione stessa è a capo e si fa quotidianamente garante. Forse sarebbe sufficiente dire che, nel bene o nel male, più i valori etici e organizzativi del dirigente sono espliciti, più l'organizzazione reagisce al sistema valoriale proposto, in maniera direttamente proporzionale al grado di adesione ad essi dei lavoratori; ma la distanza che intercorre tra i valori espressi dal Dirigente scolastico (diamo ora per scontato che essi siano i migliori in assoluto) e i lavoratori che operano nell'organizzazione non è purtroppo segnata da un sentiero unico, lastricato da un aureo selciato che ne garantisca la bidirezionalità assoluta. In altre parole, quasi mai i docenti e il personale ATA aderiscono a valori professionali solo perché essi siano forgiati al mattino nella stanza del preside, ovvero perché siano comunicati da slogan più o meno efficaci sul sito della scuola. I valori, prima di essere comunicati, dovrebbero essere agiti in ogni spazio dell'organiz-

zazione, in ciascuna delle micro organizzazioni che la compongono, per evitare il rischio che sotto una piacevole forma (che nella stanza del Dirigente può diventare illusione di successo) si nasconda una sostanziale autarchia. Se il Dirigente predica che i rapporti con i genitori devono essere curati con attenzione, fondati prima sull'ascolto empatico e poi sull'offerta di soluzioni professionali di carattere didattico e metodologico, non è scontato che in un certo Consiglio di Classe, dove magari serpeggiano tra i docenti animosità e avversione a causa di alcuni commenti sprezzanti raccolti nella chat dei genitori, la cura educativa (valore espresso) si trasformi, nel corso dei colloqui, in pregiudizio e condanna (dis-valori agiti). Si assiste così, nel passaggio del messaggio di valore tra la stanza del Dirigente e il personale della scuola, a una frammentazione e diluizione quasi totale della visione di cura, causata dalla molteplicità delle micro-strutture destinatarie ma anche, soprattutto, dalla contro-forza dei messaggi che esse veicolano al proprio interno, che risultano alimentati dai rapporti con i genitori e gli studenti, ossia basati sulla reazione indignata alle esperienze di scuola, piuttosto che sul principio di valore comunicato.

La scuola è caratterizzata, come noto, dalla coesistenza e dal funzionamento in parallelo di moltissimi sottogruppi, ossia spazi di identificazione intra-organizzativa, in cui i lavoratori si riconoscono ulteriormente e più agevolmente, per prenderne parte a vario titolo; appare chiarissima la complessità di garantire una piena identificazione del personale con l'organizzazione, intesa in termini generali, e con i valori di riferimento che intendono animarla; in primis, come si è visto, perché l'organizzazione non è monolitica ma strutturata in una serie di elementi stratificati (i sottogruppi) e fatica moltissimo, rispetto ad essi, a veicolare un valore unico e univoco, per i fenomeni di dispersione su accennati; in secondo luogo, poiché è più semplice e immediato, per le persone, stabilire consapevolmente quali siano i valori e le regole implicite dei sottogruppi di cui fanno parte piuttosto che richiamare asetticamente i valori generali dell'organizzazione. Sappiamo, ancora da March e Simon, che esistono fattori ben precisi che condizionano positivamente l'identificazione nel gruppo di appartenenza; ma proponiamo, come ulteriore elemento di complessità, il fatto che tali assunti acquistino un carattere di

ambivalenza nella scuola, se letti in riferimento all'organizzazione generale (la scuola, l'Istituto) oppure alle micro-strutture (o sottogruppi) di cui essa è composta. I due studiosi statunitensi evidenziano che la tendenza dell'individuo a identificarsi con il proprio gruppo è tanto più forte quanto maggiore sia il prestigio percepito del gruppo stesso, circostanza che impegna l'organizzazione scolastica in generale, e il dirigente in particolare, a socializzare i successi raggiunti, almeno nella stessa misura in cui si evidenziano gli insuccessi per migliorare; in termini di microstrutture, prova ne sia il fatto che tutti i docenti vorrebbero lavorare nei Consigli di Classe più riconosciuti, a livello di risultati, e mai nelle ultime sezioni, quelle formate magari negli ultimi anni, che non hanno storia di successi sul territorio di riferimento.

Ne consegue che al docente non basterà, per identificarsi con l'organizzazione, che la rendicontazione sociale del tale anno scolastico sia foriera di pratiche scolastiche virtuose; egli desidererà, per una piena e sostanziale identificazione, essere percepito all'interno di un sottogruppo di valore, verso il quale ogni anno decine e decine di portatori di interesse (genitori) sono orientati per l'iscrizione al primo anno dei propri figli.

E ancora, la tendenza dell'individuo a identificarsi con il proprio gruppo è tanto più forte quanto maggiore sia il grado in cui gli obiettivi sono percepiti come condivisi: questo, da un lato, impegna il Dirigente scolastico in un compito di estrema chiarezza formale, di fronte al Collegio dei Docenti, soprattutto in sede di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione e del Piano di miglioramento, nel declinare opportunamente gli obiettivi generali attorno ai quali riconoscersi; al livello dei sottogruppi, invece, si dà il caso del docente precario, magari fuori sede, che fatica ad aderire alla condivisione degli obiettivi espliciti dei consigli di classe in cui lavora, poiché ha poche ore in ciascuna classe, non trascorre tempo in sala docenti con i colleghi (poiché ha spesso un treno o un autobus in partenza verso casa) e non si riconosce pienamente nell'agire scolastico in quel determinato territorio, poiché - semplicemente - non è il proprio ed è intimamente orientato ad avvicinarsi il prima possibile al contesto territoriale cui appartiene.

Fondamentale, ancora per la piena identificazione, la frequenza delle interazioni tra l'individuo stesso e i membri dei gruppi o sotto-

gruppi cui appartiene, cosa che impegna l'organizzazione a calibrare attentamente i momenti formali di incontro/riunione, rispettando i vincoli orari contrattuali dei docenti, con i momenti informali, spesso inaccessibili ai docenti precari per i motivi che abbiamo visto; in ultimo, rileva il numero di bisogni individuali soddisfatti nel gruppo o sottogruppo, questione dolente per l'organizzazione scolastica, se si pensa che le circostanze più comuni, percepite come bisogno individuale da parte dei docenti, sono: l'orario settimanale morbido, la collocazione settimanale del giorno libero - possibilmente il sabato - e le classi "buone" e non problematiche, tutte esigenze che sono spesso in contrasto con i bisogni prioritari degli studenti e con le disposizioni contrattuali.

Se dunque gli aridi criteri scientifici di identificazione intra-organizzativa appaiono così difficilmente applicabili al contesto organizzativo scolastico e l'identificazione valoriale sembra realizzarsi piuttosto nei sottogruppi che operano all'interno della stratificazione organizzativa principale, anziché nell'organizzazione generalmente intesa, appare possibile che una dirigenza impostata secondo il costruito umanistico si proponga, anche eticamente, come vero e proprio collante degli strati organizzativi che, diversamente, rischiano di (e spesso riescono a) generare piccole repubbliche indipendenti della confusione, in termini di comunicazioni mancate o tardive o scoordinate verso l'utenza, disallineamento tra condotte attese e condotte agite tra diversi sottogruppi di fronte alla medesima circostanza, di decisioni irrazionali, di eccessiva variabilità nell'applicazione dei criteri di valutazione, finanche in termini di trasmissione di messaggi negativi e sconcertanti verso gli allievi.

Un dirigente scolastico che voglia intelligentemente correlare tra loro gli strati organizzativi della sua scuola, armonizzandoli, sa bene, in definitiva, che non è sufficiente attendersi efficacia nel lavoro altrui a seguito dell'emanazione di una circolare protocollata; non è neanche sufficiente rilucere di sapienza giuridico-amministrativa, cui i lavoratori possano rivolgersi passivamente per esserne illuminati e guidati. C'è bisogno invece, evidentemente, di dosare in modo intelligente alcune discese in campo, che abbiano la funzione di sciogliere nodi e indicare strade da percorrere, poi, in autonomia; occorre decidere «ogni singola volta, dove porre il cancello della

scuola», se più lontano o più vicino alla stanza del Dirigente, fin dove portare le questioni che si considerano delicate, se lasciarle gestire ad altri o non gestirle - e dunque il cancello della scuola sarà più lontano - ovvero se intervenire direttamente come “regista”, catalizzatore di dinamiche che innescano interazioni positive, portando dunque il cancello a portata di mano, per aprirlo e chiuderlo personalmente. D'altra parte, è oramai scientificamente dimostrato che «nella vita organizzativa le persone producono parte dell'ambiente che affrontano», costruendo la realtà attraverso atti autorevoli dal valore originale e personale. Per il dirigente scolastico questo assunto è tanto più vero in quanto, come responsabile della conduzione dell'organizzazione, le sue reazioni agli stimoli che l'ambiente propone sono spesso osservate, anche dall'esterno, come indicatori di percorso. Potremmo dire, banalizzando, che tutti guardano come agisce e reagisce il dirigente, per comprendere lo stile organizzativo, da imitare o da stigmatizzare, qualora sia connotato da atteggiamenti negativi. Azzardando ulteriormente, potremmo dire che siamo noi a dare valore e ad attivare le reazioni dell'ambiente attraverso le nostre risposte agli stimoli. In che modo?

Se il dirigente decide di rispondere positivamente alla richiesta di un coordinatore di classe di convocare il consiglio di classe in funzione disciplinare, sta già creando una situazione che lo attiverà come gestore diretto di un potenziale conflitto, nel corso della riunione che prima o poi si svolgerà. Se invece il dirigente valuterà di non convocare il consiglio di classe, piuttosto parlando direttamente con la famiglia e ammonendo verbalmente il colpevole, anche in questo caso - a prescindere dall'esito disciplinare - starà creando da sé una situazione nella quale dovrà comunque gestire reazioni, intervenire sulle aspettative della famiglia, dei docenti e sulle paure dello studente. Le situazioni che il dirigente scolastico vive nella scuola, più di quanto ciò sia vero per un qualsiasi lavoratore, sono tali perché lui stesso (sempre sotto osservazione), attraverso le proprie scelte, le proprie azioni e reazioni, le costruisce e le determina, purtroppo non sempre nel modo in cui può meglio sostenerle. Pertanto non è l'ambiente di lavoro ad essere intrinsecamente facile o difficile, oppositivo o morbido o statico; l'ambiente è tale nella misura in cui le reazioni agli stimoli da parte di chi lo vive (e lo governa) si muovano

nell'uno o nell'altro senso, poiché dalla qualità e dalla tipologia di reazioni personali agli stimoli ambientali e professionali dipendono i vincoli e le opportunità che si creano. E poiché l'interazione con l'ambiente di lavoro è pressoché continua, continuamente si produce un processo di creazione di senso e di prospettiva. Esiste cioè, tra l'uomo e le sue attività, un rapporto costante di co-determinazione, in cui il dirigente e il personale della scuola devono sforzarsi di generare attività e reazioni positive, perché tutta l'organizzazione ne tragga giovamento culturale e

organizzativo e soprattutto perché le attività che vengono generate e le procedure che ad esse sottendono siano il prodotto di esigenze concrete dei portatori di interesse.

Bibliografia citata e consultata

- Bartezzaghi E., *L'organizzazione dell'Impresa. Processi, progetti, conoscenza, persone*, Rizzoli, Milano 2010.
- Bochicchio F., Rivoltella P.C. (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- Perla L., *L'agire partecipativo*, in F. Bochicchio, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 125-145.
- Botta E., Fattorini O., *La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costrutto*, in P. Lucisano, A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, Atti del convegno Internazionale SIRD, Roma 25-26 novembre 2021, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2022, pp. 882-893.
- Cocozza A., *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Cocozza A., *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Harvard Business Review, *What makes a leader*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

- Delai N. (a cura di), *Essere dirigente della scuola oggi. Indagine su identità, ruolo e sviluppo professionale dei Capi di Istituto*, in Ermeneia. Studi & Strategie di Sistema, Spaggiari, Parma 2013.
- Dossier Tuttoscuola, *Dirigenti che stress*, Tuttoscuola, Settembre 2019.
- Drago R., *Carta della scuola e innovazione. Manuale di disobbedienza compatibile*, Erickson, Trento 2013.
- Fattorini O., *Manifesto della "Dirigenza umanistica"*, in Bollettino stampato in occasione delle Cerimonie di premiazione della 50esima edizione del Concorso Nazionale EIP Italia Scuola strumento di pace, nell'ambito del Protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, a cura di Francesco Rovida, Anna Paola Tantucci e Luigi Matteo, Roma, 9 novembre e 3 dicembre 2022.
- Hinna A., *Organizzazione e cambiamento nelle pubbliche amministrazioni*, Carocci, Roma 2009.
- March J. G., H. A. Simon, *Teoria dell'Organizzazione*, Edizioni di Comunità, Milano 1966;
- Morin E., *Svegliamoci!*, Mimesis, Milano 2022.
- Paletta A., *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Paletta A., *Dirigenza scolastica e middle management*, Bononia University Press, Bologna 2020.
- Romei P., *La dinamica della organizzazione. Le costanti di comportamento dei sistemi organizzativi aziendali in azione*, Franco Angeli, Milano 1987.
- Romei P., (a cura di), *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Romei P., *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, CEDAM, Milano 2000.
- Romei P., *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Cantarelli L., Lilla E. C., Tripepi M., Meloni N., Tripepi P., *Gestione della depressione e dell'impatto emozionale attraverso il potenziamento dell'intelligenza emotiva*, in L'Altro 23 (2020) 2, www.sifip.it.
- Tripepi P., Bua P., *Oltre la crisi. La pandemia tra resilienza e fede*, Cittadella editrice, Assisi 2021.
- Weick K. E., Sutcliffe K.M., *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

Weick K. E., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

